

学生の実態をふまえたノートテイキングの指導方法 と授業改善に対する提案 本学文系学部学生への インタビュー調査に基づいて

| | |
|-----|---|
| 著者 | 松本 浩司, 人見 泰弘 |
| 雑誌名 | 名古屋学院大学 ディスカッションペーパー |
| 号 | 113 |
| ページ | 1-67 |
| 発行年 | 2016-01 |
| URL | http://doi.org/10.15012/00000614 |

学生の実態をふまえた
ノートテイキングの指導方法と授業改善に対する提案
—本学文系学部学生へのインタビュー調査に基づいて—

松本 浩司・人見 泰弘



名古屋学院大学総合研究所

University Research Institute
Nagoya Gakuin University
Nagoya, Aichi, Japan

学生の実態をふまえた

ノートテイキングの指導方法と授業改善に対する提案

——本学文系学部学生へのインタビュー調査に基づいて——

松本 浩司・人見 泰弘

名古屋学院大学経済学部／国際文化学部

要旨

本学学生のノートテイキングの実態を文系学部学生へのインタビュー調査に基づいて明らかにした。その結果、ノートテイキングは教師と学生の相互作用によって規定される学習上の行為的方略であることが確認された。教師側の要因としては、教師が授業中に行う発話の速度や分量、配付資料の種類や形式、授業や試験の形態、成績評価のあり方などが挙げられた。対して、学生側の要因としては、ノートの整理方法、技巧的な工夫、学習・知識観や学習方略、教員観や授業観を含むモチベーション、高校までの未熟なノートテイキング方略の使用などが挙げられた。また、学生におけるノートテイキング方略や学習方略、学習・知識観には大きな多様性があるものの、教師はこの多様性を認識できておらず、またそれに対処もできていないことも指摘された。この調査結果と先行研究をふまえて、大学教育がめざすべき自律的で創造的な学習と知識の定着との双方において再構成ノートテイキングが有効であること、再構成ノートテイキングと深いアプローチの学習方略や拡張的学習・知識観とは相互に促進し合う関係をなすことを指摘したうえで、再構成ノートテイキングの指導方法（学生への示唆を含む）と再構成ノートテイキングを促す授業改善の提案を行った。

キーワード：ノートテイキング、大学生、指導法、授業改善、インタビュー調査

Proposals for Instruction on Note-taking and Teaching Improvement: Interviews with Students at Nagoya Gakuin University

Koji MATSUMOTO・Yasuhiro HITOMI

Faculty of Economics / Faculty of Intercultural Studies
Nagoya Gakuin University

*本稿は、2014年度名古屋学院大学研究会・プロジェクト助成金（NGU教授・学習開発研究会（研究会代表・松本浩司））による成果の一部である。

1.目的と課題

本稿は、本学学生のノートテイキングの実態を文系学部学生へのインタビュー調査に基づいて明らかにするとともに、その指導方法や授業改善の提案を試みるものである。

ノートテイキングは、大学生が身につけるべき主要な技能のひとつだと従来から見なされてきた。事実、スタディスキルを扱った大学生向けの教科書の多くに、ノートテイキングに関する章が設けられている（例えば、佐藤編 2012、藤田 2006a；2006b）。

ノートテイキングには、情報の記録と振り返りの補助という2つの役割がある（Boch and Piolat 2005）。つまり、ノートテイキングとは、ノートをとることだけでなく、ノートを見直して活用することも含む概念である。

ノートテイキングに関する先行研究の概観は、Castelló and Monereo（2005）に詳しい。それによれば、1970年代までは、ノートテイキングの有無による認知（注意力、記憶、理解など）の差異についての、続く80・90年代は、ノートの質と学習の有意さとの関連についての研究が主になされてきた。そのうえで、近年における関心はノートテイキングに対する教師と学習者の考えに移りつつあるという。

つまり、学生のノートとは、教師が教えた内容と学習者が頭のなかで構築した知識とをつなぐ記号的な仲介者（Castelló and Monereo 2005）であり、学習者の学習行為と教師の授業行為との相互作用の産物である。

学習者の学習行為を捉えるためには、構築主義に基づく理解が必要である。ノートテイキング研究を概観したBeecher（1988）は、批判的思考を伴うノートテイキングが情報の保持や応用を促進するという知見が蓄積されつつあると述べる。同様にCastelló and Monereo（2005）も、学習者が授業ですべきこととして、情報を再生すること、情報を再構築すること、より批判的な方法で情報をうまく扱うことを挙げる。これらのことを学習者がよりよく達成できるように、教師はノートテイキング方略そのものの指導やノートテイキングを促進する授業方法の工夫を行う必要がある。

他方、教師の授業行為に対しては、ノートテイキングの指導方法に限らず、ノートテイキングが行われる授業のあり方そのものを捉える必要がある。ノートテイキングに関する多くの先行研究は、記憶再生テストを学習成果の指標として用いており、学生が教師の意図したことを自らの頭の中に表象・保持できることをめざす知識伝達型の授業を前提にしていると小林（1997）は指摘する。しかし、アクティブラーニングやコンピテンシー、応用的能力が強調される、大学教育改革における近年の議論は、その前提そのものを批判的に検討することを要請する。

ノートテイキング研究においては、両者、すなわち学生と教師のそれぞれの行為を一体的に捉える視点が必要であり、この新しい視点から先行研究の知見を捉え直す必要が生じている。

さて、本研究を行ったNGU教授・学習開発研究会（代表・松本）は、本学の教員・学生のニーズに特化した教授・学習の実践をエビデンスに基づいて開発することを目的とし、2013～4

年度に名古屋学院大学研究会・プロジェクト助成金を受けて活動した。

この目的には、「教科内容知識と教授学的知識は相互に密接に関連し合っており、そのことは、「どの教科の授業も一般的な教育方法で成り立つ」という授業についての誤った考えを正す」(Bransford et al eds 2000=2002: 195) という学習科学の知見をふまえ、すべての教師が利用できたり、あるいはすべての学生に合致したりする教授・学習法は存在しないとの認識がその根底にある。

本研究会におけるこれまでの成果は、既発表論文(人見 2013、松本 2013a; 2013b; 2014; 2015、松本・秋山 2012; 2013)の通りである。

2014年度は、著者2名で本研究に取り組んだ。

当初の問題意識は、なぜ学生はうまくノートをとることができないのかということにあった。

例えば、本学では、初年次教育を行う、1年次春学期の科目「基礎セミナー」において、学内の教職員で制作した全学部共通のテキストを用いており、そのなかでノートの書き方が扱われている。それに基づいて実際に授業を行い、しばらくして学生のノートを点検すると、もとのノートテイキングもあまりできていないうえに、期待するほどの改善も見られない。

また、その他の授業においても、「話したとおりメモをとりなさい」と指示し、始めに「大事なことは4つあります」と言っても、机間巡視すると、その4つすべてをメモできていない学生が多いということもあった。

学生のそのような様子から、ノートテイキングにおける学生側の問題点を明確にするために、ノートテイキングに関する実態と意識を学生へのインタビュー調査を通して明らかにしようと当初は考えていた。

しかし、先行研究の検討やインタビュー調査を進めていくうち、結果として、学生側の問題だけに焦点化する当初の問題意識そのものが変容し、教師側の問題を含む、ノートテイキングに影響を与えるさまざまな要因を検討し、ノートテイキングの指導方法や授業方法のあり方を提案することが本研究の最終的な目標となった。

そこで、本稿では、まず本研究におけるインタビュー調査の方法を述べたうえで、その対象となった本学文系学生20名それぞれにおけるノートテイキングの実態と特徴を述べる。そのうえで、調査結果全体の分析と考察によって本学学生におけるノートテイキングの実態と特徴を明らかにするとともに、先行研究もふまえてノートテイキングの指導方法と授業改善の提案を行う。最後に、本稿を総括し、今後の課題を述べる。

2. インタビュー調査の概要

2.1. 方法

以上に述べた本研究の目的を達成するために、本学学生へのインタビュー調査を下記の通り実施した。

まず、著者らが、先行研究の検討をふまえて質問項目に盛り込む内容を数回にわたって検討し、暫定的な質問項目リスト（2.2.参照）を作成した。

この暫定的なリストを用いてプレテストを実施した。プレテストでは、松本と人見がそれぞれ学生1人に、実際に授業で作成したノートを持ってきてもらい、その実物を見ながらインタビューを行った。その結果をふまえて、文言の若干の修正といくつかの項目の削除を経て確定した質問項目リストをもとに、半構造化方式で本調査を実施した。本調査は、2014年10月から12月にかけて、松本と人見がそれぞれ10名、計20名の学生に、1名につき30分から2時間ほどかけて個別に実施した。

インタビューの過程は、調査者が概要をメモするとともに、ICレコーダーで音声記録をとり、後で文章に起こした。本研究で利用するデータは、これらのメモや書き起こされた音声記録を使用する。以降の分析は、プレテストと本調査の結果とをともに用いている。

まず、20名のプロフィールを整理しておこう。学部別では、経済学部5名、商学部5名、外国語学部10名となった。学年は、1年生2名、2年生1名、3年生11名、4年生6名となり、全学年の学生が含まれた。GPA¹は、3.00以上が3名、2.50以上3.00未満が5名、2.00以上2.50未満が8名、1.00以上2.00未満が3名、1.00未満が1名である。全体では2.00以上が7割ほどである。2014年度の全学での平均GPAが2.10台だったことをふまえると、本研究でインタビューを行った学生の成績は、著しく偏りがあるとはいえない。性別は、男性と女性それぞれ10名だった。

2.2. 項目

本調査における質問項目は、下記の通りである。プレテストでも、この項目の全てを網羅している。

1点目は、ノートの素材に関する質問である。ここでいうノートとは、冊子型のノート（ノートブック）やルーズリーフを指しており、授業に学生が持ってくるものである。調査では、実物を見せてもらいながら、冊子やルーズリーフなど、どのようなもの書き込んでいるのかを話してもらった。

2点目は、ファイルなどによるノートや授業中の配付資料の整理方法に関する質問である。

3点目は、現物を見せてもらいつつどのようにノートをとっているのかを尋ねた。ノートをとるときに心がけていること、工夫していることや困難に感じていることなどを尋ねるとともに、ノートの記載内容に基づいて授業内容を思い出させる質問をした。

4点目は、授業の受け方に関する質問である。授業がわからないときの対処法や退屈なときの様子などを聞いた。

5点目は、とったノートの活用に関する質問である。ノートを見直すタイミングやテスト前における見直しの方法などを尋ねた。

¹ GPAは、S、A、B、C、Dにそれぞれ4、3、…、0を与えた全履修科目の平均値である。もちろん各教員によって評価方法は異なるし、科目による評価方法も同じではないことをふまえつつ、本稿ではGPAを学生の成績評価の目安として用いた。なお、調査対象の学生におけるGPAの数値は、調査時点のものである。

6点目は、普段受けている授業に関する質問である。ノートが取りやすいと考える授業ととりにくいと考える授業をそれぞれ具体的に挙げてもらい、その理由を尋ねた。

7点目は高校までの学習方法と、大学での学習方法との違いについてである。

8点目は、メモをとることと関連付けて、アルバイト中のメモ取りの習慣や、スケジュール管理の方法などを尋ねた。

最後に、大学で学ぶことの意義や大学の授業への期待などを質問した。

3.インタビュー調査の結果

以上に述べたインタビュー調査のデータに基づいて、20名それぞれのノートテイキングの実態と特徴を述べる。そして、その背後にあるノートテイキングに影響を与える要因を分析する。

なお、AさんからJさんまでは人見が、Kさん以降は松本が、それぞれ調査者である。

3.1.Aさん（学部：外国語 学年：3 GPA：3.53）

Aさんは、大学には「目的と目標をもって入学してきた。授業は必ず受けるようにしている」と答える。授業ではルーズリーフを使用し、クリアファイルに整理している。曜日ごとに、科目ごとに整理し、日付ごとに順序よくまとめている。

Aさんは、授業にも積極的に出席し、すべての科目でメモをとる。授業中の「先生の雑談もメモする」という。教員自身が不確かな意見を述べる時はメモに？マークや△マークをつけ、一般的な通説ではなくて教員自身の主張である場合には「by□□先生」と記すなど、発言のニュアンスにも注意を払う。

Aさんは、「配布されたプリントや指定された教科書を読むだけでは、授業内容が入ってこない。自分で書いて整理する」ためにノートをとる。つまり、Aさんにとってのノートテイキングは、授業で教員が話したことを自分で思い出すためであり、自分の頭のなかを整理するためのものでもある。ただし、自分の意見やアイディアは、ノートに残すよりも授業中に配付されるコメントシートにまとめることが多いようだ。しかし、多くのコメントシートは、教員が授業で回収してしまうため、手元には残らない。

Aさんのノートテイキングは、授業形式によって変わる。Aさんは、授業の進め方や配付資料によって、以下のように授業を類型化して、ノートテイキングのしやすさや困難さを説明した。

- ①教員が何の配付物もなしに、一方的に話す授業。
- ②パワーポイントを使用し、レジュメは配布しない授業。
- ③レジュメを配付し、配付レジュメをもとに話す授業。
- ④パワーポイントを使用し、かつパワーポイントのハンドアウトも配付する授業。

このうち最もノートが取りづらいのは、①配付物がない授業である。教員は話してばかりで、ノートをとること自体が大変な作業に感じられる。

◇やっぱり自分でこう、ずっと覚えとくのは無理じゃないですか。テストのときもこれから先も。なんで、残すものが自分のメモしかないっていう授業は、（確かに）書いてるのは楽しいですよ。自分なりにこう、ちゃんと自分で理解できてるか書いてるときにわかるからいいんですけど。それでもやっぱり（理解しているかどうか）不安も若干あるので。これでほんとに、これちょっと表現（が）違うのかなとか思いながら書いてたりもするので。それはやっぱ、ちょっと取りにくいかなっていうのはありました²。

（略）

◇自分で聞いてても抜けちゃうとことかやっぱあるじゃないですか。さっきなんか言ってたけどなんだったつけ、思い出せなくて結局まあしょうがないやって。点だけ一個残しといて、なんかあったよって印だけ残しておくってみたいなことになっちゃうんで。それだとやっぱ、もったいない気もするじゃないですか。

配付物が何も手元になれば、学生は自分が聞き取れた部分しかノートに記録を残せない。教員の話でわからなかったり、聞き逃したりした部分を、学生はもう埋め合わせられなくなってしまふ。

では、③や④のように、授業内容を記載した資料を配付する授業であれば、ノートは取りやすいのだろうか。

◇プリントも配ってくれるし、パワーポイントもあるしっていう授業はやっぱり、なんだろう。他に先生喋って、なんか書いてあることが全部じゃないじゃないですか。やっぱり大事なことも口で先生言ったりするので、それをちょっと、書ききれてないというか。なんか、見落としちゃいますよね。その、やっぱり、全部、こう、（プリントなどを）もらっちゃうのもありがたいんですけど。ふふふ。

■プリントも、両方あるとね。

◇そうそう。で、プリントあるとやっぱ休んじゃうから。なんか、先週休んじゃったからさ、プリントあったでしょ、みたいな。コピーさせて、みたいな。ははははは。

配付物があっても、教員が授業中に口頭で話す部分があり、メモをとる部分は出てくるとAさんは話す。一方で、配付物がすべて揃っていると、授業に出席せずとも、他人がもらった配付物をコピーすれば事足りるという安心感が生まれてしまい、ノートテイキングの動機がなくなってしまうと捉えている。

こうしてAさんは、パワーポイントと資料（パワーポイントの印刷ではない、追加資料）の授業スタイルが最もノートはとりやすいと話す。著者（人見）の授業のうち、パワーポイントと資料を組み合わせる授業を事例に、Aさんは以下のように話した。

² 引用される会話文において、◇は学生の発話を、■は調査者の発話をそれぞれ示す。また、括弧で記すものは著者が補った部分である。（略）は、前後に省略した会話があったことを示す。以下の引用も同じ。

◇比較的、でも、取りやすいですよ。なんかこう、概要じゃないけど、こういうことだによって先生（が）説明するじゃないですか。一応（資料に）書いてあるけど、これこれこうでこうだよみたいなの。で、例えばとか、例え出してくれるじゃないですか。その例えって書いてないじゃないですか。だからあとで見返したときに、わかりやすいように先生が言ってた例え、例えば（外国人起業家が）お店出すときに、結局出してもうまくいくタイプ、これこれこういうネットワークがあるからないからとか、ニーズがあるからないからとか。そういう例えとかはけっこう、そのプリントとかに矢印ひっぱったりとか、場所なかったらメモで書いたりとかするんで。比較的、取りやすいかな。そう考えると、パワポはあるけどプリントないよっていうのが、なんかその、プリントあるしパワポ（も）あるのと何にもないっていうのの真ん中じゃないですか。見せるものはあるけど自分でメモっていうのが、なんか一番、なんだろう。バランスいいのかなとは思いますがね。

つまり、教員が話のアウトラインを見せつつ、自分のノートテイキングで授業内容を補うスタイルが、バランスが取れた授業だとAさんは感じている。資料で授業のアウトラインが示してあれば、授業内容の軸も見えて安心するし、教員がいま話している内容が授業の中心的なテーマなのか、それとも補足や追加なのかどうかも区別できる。それによってメモをとる場所や位置も変えられる。ほどよく余裕を持ってメモがとれることで、ノートテイキングにも余裕がでて安心できるとも話す。

Aさんがノートテイキングで抱える問題点は、ノートをとる間に自分が下を向いてしまうことだ。

◇（略）（ノートに）書いてるとやっぱ、どうしても下向かないといけないじゃないですか。

先生の顔見て書きちゃうと、字もゆがむし変なとこ書きちゃうから。先生の顔見て、しっかり授業を聞くように心がけてるんですけど、今は停止して先生の顔見て授業聞こうって思っ
て、そういう時間も作ってるんですけど。でもやっぱメモ書こうとすると、ノートとるときに、ちょっとその時間が減るかなっていう。

さらに、内容が盛りだくさんの授業では、メモをとることだけで精一杯で、熟考したり、内容を整理したり、ふりかえったりする時間が充分にとれなくなってしまうとAさんは話す。

◇なんか余裕ないですよ。せかせかと。これ書いてこれ書いてって。だからいっぱい書く、板書いっぱいする先生とか、何にもしないで話すだけの先生は、書くだけの作業になっちゃうので。だからちょっと、ゆとり持てないからノートとりにくいかなって思うんだと思うんですよ。先生の顔見て、なるほどなるほどっていう時間が無くなるので。

Aさんは、ノートの見返しも積極的に行っている。Aさんは、授業を受けながら「なるほどなるほど」と考える時間が必要だと話す。

◇私、家帰ったときとか、明日の準備とかで出したときに、今日の鞆から出したときにふっと目に入って、そういえばあれわかんなかったなとか。漢字わかんなかったから、(授業中は)カタカナで書いたりするんですよ。先生喋ってて、これ漢字あるけど今わかんないからカタカナで書いちゃえっていうのは、ありますよね。ああいうのは辞書とか、最近はおっぱら携帯で変換できちゃうんで簡単にチョチョッと終わらせちゃってますけど、よくないなとは思いつつ。そういうの直して書いたりとか、日々まあ見たりはしますが、やっぱりテストとかレポートあるときはかなり、何回も何回も見直すんで。他の人と比べたら、自分のメモはかなり見てるなと思います。

Aさんはその日のうちにノートをふり返りながら、携帯や辞書でわからなかった漢字などを調べたり、授業内容を確認したりする。そのことによって、授業内容が自分に定着することを実感もしている。

Aさんは、ノートテイキングのメリットについて、ノートのメモを芋づる式につなげ、知識を連続させて授業の内容を再現することにあると話している。

◇(ノートをとるメリットは) やっぱり過去のことも鮮明に思い出せる。たぶん取らない人は自分の頭の中でしっかり整理ができる人だと思うんですよ。できてない人もいれば、それちゃんと、メモあんま取らなくてもまあ覚えてられるっていう人もなかにはいるじゃないですか。天才的な人。うちはそういうタイプじゃないんで、ちゃんとわかるまで書いて、隅々まで書いて、後で見返したときにこういう人生の教訓(を)先生言ってたわとか、東山動物公園にバオバブの木があってねっていう話を△△先生してたわとか。そういうメモを見て、このときの回かって思い出したりとかするんで。

■再現してくわけね。これでこれでって。

◇そう。つながってるって感じ。お芋お芋。お芋。

■芋づる式にね。こういう感じね。

◇うちはいっぺんにそんな膨大な記憶を収納できる脳はないので、メモとることで何回も思い出せるっていうか。それがあっていいのではないかと思います。

なお、Aさんは、昔からメモをとる習慣はあったと話す。大学の授業以外でも、高校時代の習い事や小・中学校などでも、メモ取りの習慣をつけてきた。全体の流れを重視してメモをとる現在の学習スタンスも、そうした経験の延長線上にある。

【分析】

芋づる式にメモをつなげて授業を再構成すると述べているように、Aさんのノートテイキングの目的は、知識の再構成に置かれている。そのうえで、話の軸が見える授業が取り組みやすく、芋づる式に知識をつないで理解していくAさんの学習方略にも適している。

またAさんは、文章を書くことで頭が活性化し、内容の整理もできると捉えており、書きな

から知識を再構成するという学習方略が確認できる。実際に、著者（人見）の授業を履修していたときにも、授業の最後に記入するコメントシートには質問やコメントを積極的に書いていたし、その内容も読みごたえがあった。残念なことは、こうしたコメントシートの多くは教員が回収してしまうため、自分の手元にその痕跡が残らないことだろう。

さらにAさんは、授業形式を4つに分類したように、客観的に授業スタイルを把握するとともに、形式によってノートテイキング方略を変えている。教員の授業の進め方、配付資料や教科書の有無などでノートを取りかえる学習方略は、ノートテイキングのテキストにも記載されているものだ（e.g. 藤田 2006a；2006b）。Aさんは、教員の授業形式に合わせながら、学習方略を構築しようとしている。そのなかで、授業中の配付資料が揃っている授業では、ノートテイキングのモチベーションが下がるとAさんは捉えている。このように、授業内容に関するすべてを資料として配付することは、ノートテイキングに対する学生の動機づけを失わせることにも注意が必要である（Friedman 2014: 16も同様の指摘をしている）。

一方、Aさんのように熱心に授業を受ける学生の立場からは、「ノートに書く分量が多すぎる」という不満がみえてくる。教員の話すスピードについていけず、学生は授業内容を整理したり、反芻したりする時間が充分に取れていない。

3.2. Bさん（学部：外国語 学年：3 GPA：2.33）

教職課程に加入するBさん。大学で学ぶ意義はより関心を持って知識を深めていくことであり、社会人になって恥じないような生活態度や一般教養を身につけることだと考えている。

ノートをとるときは、色ペンはほとんど使わないと決め、あらかじめノートに余白を多めにとる。架線のない白紙のノートを使い、ノートのページを空間的に自由に使用している。高校時代には、英語の勉強法を改善しようとして他人にノートを借りるなど、ノートの取り方で試行錯誤してきたとBさんは話した。

しかし、Bさんは、ノートの余白で使いきれずに余ったところがあるとき、もったいないと感じて詰めて書いてしまう。レジュメも科目では分類せず、ひとつのクリアファイルに挟み込んでいる。

ノートをとる意義を尋ねると、Bさんは次のように話した。

◇まあその、最終的な目標としては、やっぱどうしても単位をとることになっちゃうかなって思うので。まあそのための勉強の、まあ教材として（略）。まあただその、その教材も（略）僕なんかは教師目指してるので、教職科目なんかってのは、やっぱりなってからでも必要な知識、覚えておかないといけない知識っていっぱいあると思うんで。そういうのを見返す、なんていうかな。まあ手軽に見返せるものじゃないですか。むしろ教科書なんかよりも全然すぐみれると思うんで。ただその時間が15コマっていう限られた時間しかないんで、やっぱりやれてない部分のが当然多いのであれですけど、やっぱそういうその、なんかいざ必要になったときに手軽に使えるのがこいつなんじゃないかなっていうことだと思いますね、ノー

トとるってのは。

Bさんにとってノートは、単位取得のために必要な知識や覚えておかねばならない知識を、いざ必要になったときに手軽に見返すために書き留めておく道具と解釈されている。意味のわからない言葉などを補足しつつ、授業のテーマを抜き出したり、言葉の意味をわかりやすく書き換えたり、具体例を書いたりしながら、Bさんはノートをとっている。

しかし、ノートテイキングを行うなかで、教員がわからない言葉で授業を進めてしまうことが理解の妨げになってしまうと、Bさんは感じている。

◇（先生は）わかる言葉で言ってくれないと。難しい言葉が出てきたときに、辞書（を）持ってるからすぐに出せるのは出せるんですけど。やっぱりその間にも（教員の）話は続いているので。そこを聞き逃したりする（ことはノートをとるうえで）辛いかなって感じですね。出てくる言葉、関連してずっとしゃべってくれるのであればいいし、先生の方から説明があれば、別にそれを写すまでなので、いいですけど。

■わかんないと、それが気になっちゃうしね。

◇そうなんです、結構引っかけちゃうなっていう感じは、あるかなって。

■先生（が）しゃべってて、わからんなっていうときはどうするの？

◇僕はわりに辞書（を）出しちゃいます、すぐ。広辞苑が一般的ですけど。電子（辞書）でもってるので。（他には）まあそうですね。でも広辞苑ですよ、基本的には。後は漢字（を）調べるかのどちらかなので。

このように、Bさんは、授業でわからない言葉が出てくると、広辞苑や漢和辞典を電子辞書で引いて調べて、授業内容を理解しようと努めている。しかし、授業中に辞書で調べるような時間は充分に取られておらず、調べている間にも、教員の話が続いてしまうことに不満を感じている。

ノートのふりかえりは、テストのときを中心に行い、また自主的に受講している教員採用試験対策講座で内容が重なったときや他の教職科目で内容の確認をするときにノートを見返すと話す。

Bさんがノートをとる授業と取らない授業には、どんな違いがあるのか。Bさんは試験の評価方法を理由に挙げた。

◇テスト形式にもよります、ノートの取り方は。っていうのも、レポートだったらその、先生が言ってる要点だけでも正直書けないことはないの。で、書いてく中でわからなかったら後から調べればいいっていう、まあ時間のその問題もあるんですけど。それこそ違うのは●●●（ある科目名）で。●●●●はうーんと、普通の筆記のテストだったんですけど。まあレジュメはないわけじゃないですか。じゃあどうやってテストをするかっていったらやっぱりノートが必要だってなるので、それで残してましたよね、ノート。（略）ただレポートだか

らっていったってノート取らないかっていうと、やっぱりそういうわけじゃないんですけど。ただモチベーション的にはやっぱりテストが筆記の方が（高くなる）。何か残しておかないとどうやって勉強するんだってなっちゃうので。レポートは正直どうにかなっちゃうじゃないですか。

Bさんは、「(筆記テストの科目では) 自分しか頼れない」と話すように、知識をメモするために、筆記テストが課される科目ではノートをとる。それは、教員の話した内容を学ぶという学習方略にも通じている。ただし、それは授業内容を批判的に検討し、自分の意見を書き加えるといった感覚とは違うようだ。

また、ノートがとりにくい授業について聞くと、Bさんは「書く要素がない」授業を例に挙げながら、次のように話した。

◇取りにくい授業だと〇〇〇〇（ある科目名）が。あの人がなぜにとりにくかったかということ（略）資料が毎回あるんですけど。それがレジュメはレジュメなんですけど、自分で書くあれがない。書く要素がない。（略）先生話されるんですけど、生徒にも当てるんですけど。何をさせるかっていうと、そのもらった資料を生徒に読ませる。自分は何をするかっていうと、レジュメに書いてあることを読む。あと、（先生が）言ってくれることっていうのは、経験談やらなんやら。何をノート取ればいいのかっていう授業でしたね。

Bさんにとって、配付資料があり、その通りに進められる授業は、先生がテスト対策として重要なポイントを取り上げてくれるわけでもないために、メモをとる必要性を感じられない。そうすると、「寝るか、内職」になり、授業へのモチベーションが下がってしまう。

【分析】

教職科目の履修が多い学生ゆえか、ノートテイキングはテスト対策として関連付けられていた。インタビューから推測すると、授業内容の整理がBさんの学習方略の目標であるようだ。試験で問われる内容の確認が中心課題とされ、授業内容を批判的に検討したり、発展的に考えたりすることはあまりなされていないようだ。

とはいえBさんは、高校時代には他人のノートテイキングを真似しようとしていたし、授業中にわからない言葉や難しい言葉が出ると、電子辞書を使って調べ、授業内容を理解しようと努めるなど、肯定的な学習態度がみえる。しかし、授業中に教員はそうしたBさんの行動を把握することができずに話を続けてしまい、Bさんは授業内容を理解できずに授業から置いていかれてしまう。教員は、授業中に学生がこうした作業に取り組んでいることを意識し、学生の学習行動を確認する配慮が必要だろう。

3.3. Cさん（学部：外国語 学年：3 GPA：2.41）

Cさんは、大学での学びを日常生活につなげて理解しようとする。高校までは、テストの点

数を気にしていたけれども、大学では授業を受けることで得た「気づき」や「頭を使う」ことが大切だと話す。

授業には、レジュメを収めるファイルと、1冊のノートを持ち込む。

ファイルは、月曜日から金曜日まで曜日ごとに分けられ、そこに授業のレジュメや配付物が入られる。曜日単位なので、大学に持ってくるファイルは毎日変わる。ただし、ファイルの内部は科目単位で整理されてはいない。

他方、1冊のノートには、ノートを使用するすべての授業内容が一緒にまとめられている。レジュメ類のファイルは、自宅にもある。毎回の授業でレジュメを受け取ってある程度の分量がたまると、自宅に置いてあるストック用の曜日ファイルにそれらを移し替えている。つまり、持込み用のクリアファイルと、ストック用のクリアファイルが、曜日ごとに用意されている。

◇1年生のときはあんまり考えずにごちゃごちゃやってたんですけど、(カバンが) 重くなってしまいますし。通学時間が長いので、嫌なんで。ノート1冊だけ。迷わずに持ってこれるように、ノート1冊（をカバンに）いれておく。

このように、時間節約と荷物軽減を考えて、Cさんの資料整理は現在のやり方となった。このノートは、授業で必要がなくなると、レシートを貼り付けるなど部活動の出納簿として再利用されている。

筆者（人見）の素朴な疑問として、荷物の軽減策が目的ならば、ルーズリーフは使わないのかと尋ねたところ、新しい紙を持ち歩いたり、入れ替えをしたり、クリップで挟んだりすることが「面倒」であると感じており、ノートの利用に落ち着いたとのことだった。

Cさんは、レジュメがある授業はレジュメにメモを書き込み、それがない授業はノートに書き込む。配付物のスタイルに合わせて、ノートのとり方を変えている。

Cさんは、レジュメにもノートにも、最初に今日のテーマを書く。今日は何についての授業なのかを最初に把握する。自分の言葉で書き直すことで、Cさんは頭のなかでの整理をするという。

◇結論をちゃんと書くみたいな。授業の流れっていうか、これは何のために説明してるのかとか。先生がこれからこれについて説明しますって言ったらそれを書いて（略）。例えばアジアの国ですね、国がどうやって成長したのかってテーマをやるよって言ったんで、それがたぶんアジアのNIESだけじゃない、これは今回のタイトルではあるけど。だから何っていったら、その中のどうやって成長したのかを今回（は）見るんだっていう、全体を把握します。（略）この授業は何のためにあるのかなっていうのを、まず最初に書きます。

Cさんは、レジュメに書き込む場合も同様に、自分のノートは、自分自身に内容を説明する「説明書き」なのだと話す。

◇（レジュメやノートは）授業の説明書にしています。この授業では、このことについて説明、

勉強してるよってという説明書ですね。だから、いかにわかりやすくみたい。あとで見たときも、あ、これはこうだったなとか、こういうのだったとかですね（略）。この授業はなぜやるのか、みたい（略）。ただ先生がNIESって言った、じゃあNIESは新工業国って、はいおわり。じゃなくって。そのアジアテーマで△△先生はアジアNIESを使って何を言いたいんだろうとか。そこまで書きたいんですよね。（略）難しいけど、そこを意識してるんですかね。だからその、ひとこと（で終わってしまうこと）じゃない、だから、ひとことじゃないんですよ。アジアNIESはコレコレです、おわり。シンガポールと中国とが入ってます。日本入ってません、じゃなくて。（アジアNIESは）こういうふうでできたとか、どうしてこうなったとか、それによってどうなったとかまで書いてます。そうすると授業の全体が見えるっていうか。

（略）

◇説明って、（自分が内容を）わからないと説明できないから、説明書を書けないってことはわからないってことだから。ヤバいとか単位が取れないとか、テストがいい点が取れないとか。ノートをとることによって授業の説明書ができるから、それを見れば勉強もできるし、説明書があれば（たとえるなら）ダンジョン攻略、テスト攻略できる。

Cさんは、ノートテイキングの目的として、単なる項目の記述ではなく、何のための授業なのか、どういったことを説明しようとしているのかをメモし、他人に説明できるようにしたいと話す。そのことが結果的に、単位がもらえる勉強方法であると考えているようだ。

大学での学習への自らの取り組み方について、高校時代の学習スタイルが「暗記」中心であったことと比較して、以下のようにCさんは語った。

◇高校のときは、暗記だったんで全部。（略）だって説明されてないんで。結局、これだから覚えておいてね、みたいな感じの授業だったって思ってるので。（略）高校のとき（のノート）は「暗記メモ」みたいな「暗記帳」みたいなでしたね、例えるなら。（略）それをたぶん今読んでも、思い出すくらいで。それを使って学習はできないんですよ。でも、今このノート、大学のノート、レジュメ、メモをみれば、それだけでたぶん学習はできるんですよ、勉強が。あ、これなるほどねみたいな。経済が円高でとか、戦争しよったから、放射能による障害と内部被ばくとか、原爆症認定と内部被ばくとか、なるほどって、そういうのがありますよね。そういった違いですね。だから説明書っていう違いがあるかなって思います。全然違いますね。

■授業の取り組み方も高校とだいぶ違って来るよね、大学では変わった感じ？

◇全然違いますね（略）ていうか、全部暗記なので、高校生のときはどの問題がでるか考えてました。この先生だったらこの問題（テストに）だすだろうなとか。ここ重要だろうなということだけを考えてました。なので、内容は覚えていません。（略）（でも）今はなんとなく流れを覚えてますね。こういう授業の内容を聞いて、あ、こういうことがあったから、こう

だったんだよなあみtain、他の授業とリンクしてますね。他の授業を受けたとき、例えば1年生のときに単位とれて、2年生のときに全然違う先生の授業とったけど、あれ？これ前にやったぞ、みtain。誰だったかは覚えてないけど、なんかこれ、聞いたことあるなあみtain。リンクしたりとか。それが今はありますね、高校のときはないです。（高校と大学の授業の違いを）たぶん一言で言うならそれですね。リンクするか、しないかですね。

高校のノートは「暗記帳」であり、ノートを見て思い出すことはできても、読んでも説明がないために理解できず、それを使って学習はできない。テストもヤマをはって出るところを感覚で勉強していた。対して、大学では、授業で学習した概念の背景や概念どうしを関係づけ、知識を再構成していた。そして大学の試験では「流れ」（＝知識や科目間のつながり）を把握する必要があると感じており、ヤマをはるような勉強では対応できないと解釈していた。

このように、Cさんにとって、高校の科目は別々のものであり、重なり合うことはなかった。けれども、大学の授業は、違う科目でも重なりがあり、リンクする部分がある。異なる分野での学びをリンクさせつつ、Cさんは知識を拡張しようとしている。

【分析】

Cさんは、ノートを自分にとっての「説明書き」と捉えている。授業の目的やねらいを書きつつ、授業で扱われている概念の背景を理解したり、別々の概念を関連付けたりしながら、理解を深めようと心がけている。Cさんは、高校時代の「暗記帳」ではなく、大学でのノートは「説明書き」になるように努めている。そのためには概念の背景や概念間のつながりを意識して学習することが大事になる。一部を覚えるのではなく、全体を見通さなければ意味がないと捉えている。

Cさんはまた、大学の授業は他の科目とリンクするものだと感じている。既存の知識や理解をつなぎ合わせ、自分の興味関心をさらに拡張して理解する学習方略を実践している。

一方で、Cさんは1冊のノートに様々な科目の授業内容をまとめていた。資料整理の観点からすれば、ルーズリーフを用いて科目ごとに整理したり、組み替えたりするほうが読みやすく、学習方略として、より合理的にも見える。しかし、Cさんは、ノートを使う必要がなくなると、レシートを貼り付けてそれを部活動の出納簿に代えてしまうなど、授業以外の資料整理用に再利用している。Cさんにとっては、このような再利用のほうがより合理的なのだと考えられる。

3.4. Dさん（学部：外国語 学年：3 GPA：2.63）

Dさんは、大学では「自分から取り組む力をつけること」を学びたいと話す。大学の授業には「知らないことや視点を得ること」を期待する。

Dさんは、すべての授業でノートをとる。ノートはすべての科目で1冊を使い回し、貼り付けられるレジュメは、ノートに貼り付けて整理する。休んでノートが取れなかったときは、ノートを借りる代わりに携帯で写真を撮り、デジタルデータで保存する。

このように、ノートは科目ごとに整理はしていない。また、ノートに貼れない配付物はクリ

アファイルに入れてあるけれども、科目ごとに分けずに入れてある。

Dさんのノートでは、「パッと見てわかる」ように、1コマの授業で見開きの2ページを使う。「ノートはケチら」ずに、余白があってもページを無理やり詰めずに、見やすさを維持する。他人のノートを見て記号や書き方などで参考になる工夫をみつけると、自分のノートテイキングに取り入れることもあった。

Dさんは、ノートテイキングにおいて「一通り、全部とる」、「とりあえず書く」ことを意識している。「書いて覚える派」と自称しており、「手を動かしている方が、聞いているより書いたほうが覚えやすい」と話す。

レジュメがある授業は、ノートテイキングはやりやすいと話す一方で、要点がレジュメに書いてあるがゆえに、ノートに書き留める動機が弱まることがあると、Dさんは捉えている。

◇レジュメあったほうがやりやすい。けどけっこうノートに書く派なので、ノートとってくほうが好きっちゃ好きですね。自分がそっちのほうが覚えられるし。レジュメに頼らないようにできるような気がします（略）。レジュメだと書いてやりきっちゃうんですよ。書いて、あとはなにも（しない）。自分（は）書いたりしてないと、考えないで終わっちゃう気がしますね。書いて満足して。

一方で、Dさんも、ノートをたくさんとる学生の共通の悩みとして、教員の話が長くて多いと「必死にノートを取りに行っても力尽き」てしまうと話していた。そのために、書くことに少しでも疲れないようにと、ボールペンを使っている。

Dさんは、ノートをとる意義は記録に残すことだと答える。授業内容を手元に留めておき、必要なときに取り出して確認する。

◇（ノートをとる意義は）形に残すことですかね。（略）その授業だけで聞いて終わりだこの先にも残らないんで。でもこうしてノートをとって見返したりしたら、そういえば、こんなことやったなとか、こんな内容だったなとかいつでも取り出してわかる。この先も。ってというのが大きいような気がします。

Dさんの大学での授業の受け方は、高校のそれとは異なるスタイルとなった。高校までは、教科書があることで安心してしまい、先生の話をもとにノートに写すだけだった。大学では教科書を使うことはまれなので、自分で考えてメモをとるようになった。教科書のように頼るものなくなったことが影響していると話す。

【分析】

「書いて覚える」学習スタイルであるため、Dさんはどんなことでも書いておくという習慣を持つ。Dさんにとって、ノートは「自分の記録」である。授業だけ聞いて終わりだと、何も残らない気がするため、この先もノートを取り出してわかるようにしている。

しかし、このようなノートテイキングの実態からDさんの学習方略を捉えると、教員から教

えられたことを記録・整理してまとめることに重きが置かれているようだ。事実、自分のコメントや疑問をノートに残すことはそれほど多くはしていなかった。

3.5. Eさん（学部：外国語 学年：3 GPA：3.24）

Eさんは、大学の授業は、自分のいまや将来に役立つだろうと考えている。「興味がないから」と言ってすぐにはあしらず、まずは聞くことを心がけて、自分の興味の幅を広げようとしている。

Eさんは、曜日ごとにノートを作り、それを曜日に合わせて持参する。曜日ごとであって、科目単位のノートではない。そのほうが「荷物が減らせるから」だという。1年生のときは科目ごとにノートを準備していたけれども、レジュメを配布する授業が増えたこともあり、現在はレジュメがないいくつかの科目でノートを使用している。配られた印刷物は、1つか2つのクリアファイルに入れてある。クリアファイルは、他の科目のレジュメと一緒に入れてあり、分量が増えてきたら整理する。

Eさんがノートテイキングで心がけていることのひとつは、ノートには、教員が話すことを書くようにしていることだ。

◇なるべく話していることを書くようにはしています。先生が話していること、これ（ある科目）はとくにテストの形式の授業なので、テストにでることくらいしか書いてないし、板書が中心なんですけど、とくにレジュメの授業なんかは、レジュメに大体内容が書いてあるので、先生が話していることとかは書いとくと、レポートとかには役立つかなって思っています。（ノートに書くことは、レジュメに）書いていないことです。先生が板書していないこととかなるべく書くようにはしています。（略）パワーポイントでやる先生とかも、△△先生とかも言っているけど、実際しゃべっていることはパワーポイントの中には書いていないことが多いじゃないですか。そういうのを書くようにはしています。その方がレポートに使えますしね。

授業でレジュメが配られていても、実際に教員は、レジュメに書いてないことも話しており、Eさんはそうした授業内容を意識的に書き残している。

Eさんは、授業でとったノートを、テストの前、とくにレポート作成のときに意識的に活用している。

■とったノートを見返すことってある？

◇テスト前とかですかね。テスト前ですね、レポートとかはそれを見てレポート書いたりしますね。やっぱり、真っ白な状態でレポートは作れないから。

■全部見るの？そのときってノートとかレジュメとか含めて？

◇一応、全部さらっと見て、そのなかから気になったところを拾う。

Eさんは、ノートのメモ書きなどを基に、レポート課題のテーマや解答を作り出す。そして

レポートを作るときに全体を確認するためにノートを見る。内容をふまえてレポート作りを始めると話す。

こうした学習方略をとるEさんにとって、ノートはあくまで「資料」として位置づけられている。

◇授業を聞いてノートをとって振り返ったときに資料になるので、(ノートは) 資料要素が高いですね。レポートとかはとくに。資料ですね。

■もうちょっと、そのへん具体的にいうとどんな感じなの？

◇なんかレジュメだったら、レジュメだけじゃレポートは書けないから先生の話していることをメモすることでそれを調べるから、それも1個の資料かなと思って。

■じゃあ、ノートを手がかりに(レポートを) 作っていくという感じ？ レポートとかは自分で課題を探していくという感じ？

◇はい。

■そういう意味の資料っていうことがノートにはある？

◇はい、とくに大学のノートはそうですね。

(略)

■資料ね、なるほど。要約するとかではなく、そこから次につなげると？

◇はい、そこから何かつなげられるようなノートを作らないと、私はレポートは書けないです。

Eさんは、ノートをレポートの課題を自分で見いだしていくための資料と位置付けて活用している。あくまでもノートの内容は「手がかり」であり、ここから知識を再構成している。

またEさんによると、教員の話があちこち飛んでしまったり、専門用語がたくさん出たりする授業はノートが取りにくい。教員が話すスピードが問題なのではなく、話のポイントが押さえにくくて頭で整理できないためにノートに書きにくいとEさんは話す。

試験勉強については大学に入ってゆるくなってしまったとEさんは自己認識している。「準備自体は変わらないけれども。高校では(ノートを) 長くみるようにしていた。大学では短くなった。テストの仕方が大学ではだいぶ変わったし、ガツガツしなくなった」。試験勉強にかかる時間や労力は少なくなってしまったようである。

【分析】

Eさんは、レジュメなどに記載されておらず、教員が授業で話したり板書したりすることをノートにメモし、そのメモを、とくにレポートを作成するうえでの手がかりとして活用している。そのノートは、あくまでレポートを作っていくうえでの「資料」である。そこから自分で新たに内容を調べ、レポートを作成する。できるだけ興味関心を広く持つようにするというEさんの学習方略ともつながっているようだ。

実際にEさんは、インタビューのあるなかで、大学で学ぶ意義は、個人が自分で決められることだと話している。

◇（大学で学ぶ）意義。いかに個人でどこまで広げられるかだと思います。やっぱり（大学では授業中の指示や作業が）細かい分、レポートもこれ読んでやってねっていう、それで本当に読むのか、それに関連したものにも手を出してレポート書いてみるのか、それをやるのは自由なので、それをやるか、やらないかそれで自分の見える視野も広がってくるし、経験も変わってくるし、それに委ねられているのかなって思います。それもある意味（で）大事かなって。社会に出るために、高校のときと同じだったら、得られるものも同じで、同じものだったら意味がないので。

授業で提示された課題を自分でどこまでやるのかは、Eさん自身に委ねられている。自分で行動するか否かで、「自分の見える視野」も「経験」も変わってくると捉えており、知識を広げて再構成しようとしているEさんの学習方略と重なっている。Eさんにおいて、学習方略とノートテイキングの方略とは一貫性がみられる。

3.6. Fさん（学部：外国語 学年：3 GPA：2.12）

Fさんは、大学には自分の興味があることを学びに来る。大学の授業は知っていて得することだと言うと話す。

Fさんは、すべての授業でノートを取り、授業スタイルによってノートやルーズリーフを作成する。配付物も含め、とったノートは、すべて1つのクリアファイルに入れ、クリアファイルのなかで科目単位で整理する。ファイルは、年度単位で作っている。

授業中は、教員が話したことをメモするように心がけている。授業のパワーポイントなどには書かれていないことを積極的にノートにメモする。「ノートを取らないと（授業が）わからない。テストに困る。細かく書いていないと、答えられない」と話す。

Fさんは、とりわけ興味を持つ授業であれば、授業を一度受けてルーズリーフにメモを取り、後から自分で別のノートに整理し直している。

◇だって、（ある授業を担当する）△△先生って、1枚のレジュメしか配らないんですよ。あれだけじゃわからないじゃないですか。しかも、△△先生の授業って筆記なんですよ。テストが。なんか例えば、「第二次世界大戦について述べなさい」とかさ。それって全体の授業を把握してないとわかんないじゃないですか。だから、そんなちょろちょろじゃわかんないじゃないですか。あと、最後の問題がなんか「授業の中で一番興味を持ったことを具体的に書きなさい」みたいな。そんなのあんなレジュメじゃわかんないじゃないですか、っていうものもあるし。なんか大学入って初めてなんか興味ある授業だったから。そんな感じで。

■△△先生のときやった？

◇うん。あの戦争のこと全部調べて。例えばルワンダとかさ、どんな被害があって、何人が死んでみたいな。何が原因でとか。

■さっきルワンダとか（ノートの実物に）書いてあったね。あれひょっとして自分で追加で書

いたの？

◇あの、やつもあります。ツチ族フツ族とか、なんか。

■あったね、ツチ族フツ族。え、あれ自分で調べたの？ちょっと。

◇だって知らないんだもん。

テスト形式や自分の興味関心に重なる科目であることもあるが、「ルワンダ」の事例を上げているように、自分が授業でわからなかった知識や情報については、帰宅後にインターネットなどを使って、自分で新たに調べた部分をノートに追記している。自分なりに調べて知識を広げていこうとする様子がみられる。

この授業で作成したノートは、そのまま自宅に保管してある。授業内容が他の科目と重なっているときなどに、必要に応じて見返している。

■こんだけしっかりしたノート、むっちゃしっかりしたノートとってることがあるじゃん。

こういうの後で、その後はどうするの？

◇とっとく。

■とっとく、ぐらい？おいてある感じ？

◇うん。だし、内容ってほとんど（他の科目と）被ってるじゃないですか。なんか。だから、あのときに話したのはこれか、みたいな。

■え、それは他の授業でっていうこと？

◇だって、（別の科目の）〇〇先生とか被ってるじゃないですか。結構なんか。えへへ。だから、こんな話したなあみたいな。

Fさんは、ノートを見直すことで、複数の授業内容が重なり合っていることを認識している。それぞれの授業で学んだことを重ね合わせつつ、知識を拡張しようとしている様子がうかがえる。

Fさんとのインタビューで気になったことは、穴埋め式レジュメをめぐる学生側の意識である。

■え、授業で（ノートが）とりやすいのは？

◇は、〇〇先生全般じゃない？

■それはなんでなの？

◇枠があるから。

■枠があるから？

◇全部（を）書かなくていいからかな？

■書く部分が決まってるからってこと？

◇うん。だからなんか、気抜いてるね。

■あ、気抜いてる？ もうだってそんだけ埋めればいいもんね。

◇そう。だから、物足りないかも。これが最上級だから。

■△△先生ノートがね。△△先生ノートが最上級だと考えると、書く量は少ない？

◇うん。だからこれ止まりなんですよ、私の中で。このプリント止まりなんですよ。こうはいかないんですよ。

■プリントで止まっちゃう？ もうこれ書いてOKになっちゃうのね。

◇そうですね。でも（枠を設けるプリントは）一番いいと思いますけどね。万人、全員が受けやすい授業であると思うけど。

Fさんによれば、穴埋め式レジュメは、大枠がすでにあり、記述する部分も限定されるため、ノートをまとめる作業そのものが省略されてしまう。授業を受ける学生にとっては、授業を聞いて枠さえ埋めてしまえばよいと感じられてしまう。さらに、枠が設定されることで、ノートをどのようにとろうかと考える学生の思考に枠をはめてしまうため、自分でノートをまとめようとするFさんからすれば物足りない感覚を持ってしまう。

Fさんは、授業を受けるなかで、質問を考えたり疑問を感じたりするとき、コメントシートなどにも書き込んでいる。インタビューを行った数日前に受けた授業についても、その授業について自分なりに考えていたことを話していた。

【分析】

Fさんは、授業で作成したルーズリーフからノートにわざわざ転写し直して理解しようとしているように、自分の興味があることにはとりわけ時間を使って調べる。授業中に気になったことを自分でインターネットを使って調べ、知識を拡張しようとするなど、学習に対して肯定的な態度を有している。

しかし、FさんのGPAをみると、ほぼ大学全体の平均値と変わらない状況にある。深い学習を推奨する大学教育の目的からするならば、Fさんの学習方略やノートテイキングの実態をみると、現在のGPAより高い成績が与えられてもよいのではないだろうか。

またFさんのインタビューで印象的だったことは、大学のいくつかの授業で用いられている穴埋め式レジュメの弊害である。

穴埋め式レジュメでは、穴抜きされている箇所を除くと他の内容を書く必要はなく、重要なポイントだけを必ず押さえるようにという暗示がなされている。

レジュメを受け取る学生の立場からすれば、その空欄さえ埋めれば、すでに充分だと感じられてしまう。

ところが、実際に穴埋め式レジュメを活用する教員側からすれば、その穴埋めをしながらも、必要な部分は各自でメモをとるようにしてほしいと思っているはずである。枠を設けるがゆえにノートテイキングが止まってしまうことは、学習上の大きな弊害となってしまう。

さらに穴埋め式レジュメを用いると、最終試験などでは、穴埋めで示された重要な語句や語彙のみをそのまま暗記するようにというメッセージが込められてしまいがちだ。知識が断片的

に学習されてしまう恐れがあることをふまえると、教授方法として検討を要するものだと思います。この点は、4.でも分析を加える。

3.7. Gさん（学部：外国語 学年：3 GPA：1.98）

大学の勉強は、将来のためになると話すGさん。これまではノートにメモをとっていたものの、秋学期からは配付されたレジュメにメモを書き込んでいる。ノートは科目ごとではないけれども、大きく分けて教職系科目、英語科系科目、それ以外の科目3つのグループで分ける。日付順に整理はされていない。

「ノートはその人がわかりやすくしたもの」であり、ノートをとることは、「記憶からはみでちゃいそうなことの補足」とGさんは解釈している。ノートについては、内容を見て思い出すくらいで使っている。

Gさんは、ノートテイキングについてこれまで試行錯誤してきた。以前には友人にノートを借りてノートの取り方を学び、英語の勉強法を習得しようとしたことがある。しかし、友人から借りたノートはあくまで「友人がわかりやすくした」ノートであり、自分の学習方略とは合わなかったとふりかえる。

Gさんにとって、ノートにメモをとるかどうかは、授業の評価方法が筆記試験かレポートであるかで変わってくる。筆記試験ではメモを書くようにしている。筆記試験で資料の持込みが可能な「持込み可」であるならば、「メモを取らないほうがおかしい」と話す。「持込み不可」でも、筆記試験ならばメモはとる。レポートの場合、あまりメモは取らない。本を読んで答える課題が出る場合、メモがなくても本とインターネットで調べれば対応できるからである。

Gさんは、授業は耳で覚えるという学習方略をとっている。「僕は耳から入れてこないとダメなんだ」と話しており、「自分は『書き専』ではなくて『聞き専』」だと認識している。そうしたGさんも、教員の話し方が速すぎるためノートテイキングが追い付かないことが問題だと認識している。いくらGさん自身が「聞き専」であったとしても、メモを取らないということではない。耳で聞いて整理した後にノートをとっている。ゆえに、聞きながら同時にノートをとる学生よりもワンテンポ遅れながらノートをとることになるのだと話した。

【分析】

インタビューで気になったことは、Gさんが話す「聞き専」という学習方略である。すなわち、まさに「聞き専」であるがゆえに、基本的には「書き専」である学生よりもノートに書き残す分量は少なくなりがちだ。書く機会が減ってしまうと、授業で書いて提出するレポートやコメントシートといったアウトプットの内容が、他の学生よりも貧弱になる恐れはないだろうか。事実、GさんのGPAは全学の平均値を下回る2.0未満であり、良いとは言えない。

さらに、その場では聞いて内容を理解できるとはいえ、その内容を数か月後に実施する試験まで記憶し続けられるかどうかかわからないし、仮に「聞き専」であるとしてノートにメモが残されていないければ、試験で成果を出すための手助けとなる資料が何もないことになってしまう。

こうした問題をふまえると、「聞くこと」に加えて「書くこと」を指導し、自分の思考をノートに書きだして客観的に知識を捉え直すことを指導する必要があると思われる。

また、Gさんのインタビューからも、教員が実施する授業の評価形式が、ノートテイキングの方略に大きく影響していることがうかがわれた。

3.8. Hさん（学部：外国語 学年：3 GPA：2.59）

大学での学びにおける意義は、「自分の興味関心、可能性を深めること。新たな発見が、大学の授業で期待すること」だと答えるHさん。Hさんにとってノートをとることは、「自分が本当に理解しているかどうか確認するための手助け」だと捉えられている。

Hさんは、ノートにルーズリーフを使い、配付資料も含めて、クリアファイルに科目単位で分類して整理している。

Hさんの特徴としては、穴埋め式レジュメの使い方が挙げられる。Hさんは、穴埋め式レジュメを配付する授業では、教員が授業を進める前に、先に自分なりに答えを考えて穴埋めをするようにしている。

◇これが△△先生で、穴埋めだったりするんですけど。先に穴埋めだと、もう穴埋めるだけになっちゃうじゃないですか。だけど、最初にプリントに目を通して大事そうなどこだけ先に線を引いて、一回、自分で答えを考えたりしてます。

■それは先生が授業でしゃべる前に、先にこう考えてみる感じ？

◇はい。対照的に、括弧がバンバンある授業があるんですけど、それだともう埋めるだけで自分のメモとか考えがまとまらず、ノートがとれない。映像とか観たりするときとかは自分でノートにとって、それをコメントペーパー書くときに、こっちの紙を参考にしてコメントを書きます。

Hさんは、教員の話とは別に、授業を聞いて自分なりに考えをまとめている。穴埋めが多すぎるときは、ひとつひとつの穴埋めに追われて自分の考えが切断されてしまうため、ノートがとりづらい。つまり、自分で考えているために、穴埋めという枠が邪魔になっている。授業で映像などをみるときは、授業のレジュメではなく自分のペースで考えをまとめたものを使って、コメントペーパーを作成している。

また、Hさんは別の授業で扱われた内容をリンクさせて学習し、さまざまな知識を統合しようと努めている。例えば、次のようなエピソードが話された。

■とったノートってどこかで見直すときとか、何か使うときってあるかな？ 試験のときとか、授業中とか、そんな場面があったら教えてほしいんだけど。

◇（略）ほかの授業で1回、ゼミで。木曜の2年の方の、△△先生のゼミの方で、ディベートで、ヒジャヴってあるじゃないですか？

■ある、ヒジャヴ。ムスリムが被るやつ。

◇それを日本の学校で着用を許可するかというディベートで、★★★（別の科目）でイスラムの話をしているので、（略）そのムスリムの人数だったり、ムスリムがどういう生活習慣をしているのかを見返して、そこからゼミのディベートの問題に結びつけることができました。

Hさんが、別の授業で学習した内容を参考にして授業を受けていたことがわかる。こうした学習方略は、高校時代のそれとは異なると話す。

◇高校のときには本当に考えたことなかったんですけど。（高校は）科目自体が違いすぎてて。

（略）だけど、大学だと、学部とか学科である程度、まとまり、とれる授業とか範囲が狭まるわけじゃないんですけど、より深く知れるんですけど。（略）その中でどの授業もお互い関わっているなど。（略）大学の授業のノートとか見ると、重なっている部分があるんで、自分の中でこれとこれは同じ時代に起きているから、この国とその国はどのような関係にあるのか、とか考え方が広くなる気がします。

Hさんは、大学の授業を通じて、異なる授業での学習内容がリンクし合っていることを指摘している。そのうえで、それらを重ねあわせて学習し、考え方を広げようとしている。

【分析】

Hさんは、穴埋め式レジュメが配付されると、先読みして話の流れを自分なりに考えたり、授業で映像を見るときも、プリントの余白に映像のプロットをメモしたりするなど、積極的に自分なりに授業内容を整理している。またインタビューでは、「先生に内容を聞きに行くこともあるが、自分の考えがまとまらないうちは聞きにいかない」と話している。裏を返せば、これはHさんが自分なりの答えを出そうとしていることに他ならない。さらに、異なる授業科目も内容がリンクしていると話すように、他の科目で学習したことを結び付けて理解を深めようとする学習方略がみえる。

Hさんは授業を受けながら、知識の統合を行っていると言える。こうした学習態度は、自律的に学習することを推奨する大学教育の理念とも合致している。HさんのGPAは大学平均値を上回ってはいるけれども、望ましい学習方略を採用していることをふまえれば、さらに高いGPAが与えられるべきだろう。

3.9. Iさん（学部：外国語 学年：3 GPA：2.32）

大学で学ぶことは、「専門的なこと」であり、「試験対策ではなくて、学術的なこと」と答えるIさん。授業のノートをとることで、授業内容を整理したり覚えたりしている。Iさんは、知識を「自分のものにしたい」と考えている。

授業のメモは、ルーズリーフにとっている。ルーズリーフは後から継ぎ足すことができ、他人に貸すこともしやすい。Iさんによれば、「ノートだと、全部を持っていかれてしまう」ため、該当箇所だけを貸し出せるルーズリーフのほうが使い勝手がよい。ルーズリーフは、1冊のク

リアファイルに曜日ごとに分類されている。それぞれの曜日のうち、さらにタグ付けをして科目ごとに整理されている。各科目は日時順に整理されている。

授業で配られた印刷物は、科目別に分けてこのクリアファイルに入れてある。印刷物は、いつも全部学校に持ってくる。

Iさんは、誰かにノートを借りたとき、そのままコピーするのではなく、使いにくい部分は自分で写し直している。教職課程を履修しているIさんは、とくに教職関連の授業において、授業中はレジュメの穴埋めをして、後日にルーズリーフにレジュメの内容を書き直している。

Iさんは、授業中にとったルーズリーフの活用も積極的にしている。授業で前週の復習をするときに、ルーズリーフを見直す。また他人に貸す前やテストのときにも見る。レポート課題や資格試験では、違う先生の授業で近い内容をやっているときに、参考にしてみることもある。

ルーズリーフをみると、[ドイツのパン]、[伝統]といった小見出しがつけられてあり、順序よく整理されている。ルーズリーフは1ページを縦長で半分に折り、2列で上から書く。他人にも見られるように書くことを心がけ、小見出しをつけて整理すること、自分なりに授業の中身を言い換えて内容を整理するなどをしている。板書以外にも「話の補助」(＝補足)を、吹き出しを使って書いている。

また、Iさんは他人からノートを借りたときによいところを「盗んで」、自分のまとめ方を改善している。『東大生のノート』のような本を立ち読みしたこともある。

すでに少しふれたけれども、Iさんがノートを書くときに意識することは、ノートの内容を別の人に説明できるようにすることだった。

◇塾の先生に叩き込まれたことなんですけど、ノートを書くときは、その授業の先生に言われたことを、自分でまた別の人に説明できるぐらいの気持ちでメモをとれって言われました。だから、それを心がけて書いてはいるんですけど(略)。なんか、まったくそれを知らない人にも同じことを説明できるように。だから、他人が見ることを前提に書いています。はい。見ないんですけど。別に誰も。

■実際見せなくても、他の人がこう見やすいような、レベルで書こうと？

◇はい。自分も何年後かとか見たら、見やすいように。

Iさんは、他人に授業内容が説明できるくらいに整理しておくことの必要性を、かつて通っていた塾の先生から教えられた。それは他人が見てもわかること、すなわち、他人が見ることを想定してノートをとることでもある。さきほどルーズリーフを他人に貸すうえで便利と話していたが、まさに他人に貸してもわかりやすくノートが取れていることを前提にしている。

Iさんは、授業内容がわからないときは、教員を捕まえて尋ねることもある。内容を確認して自分の疑問を解決しようとしている。

◇(内容がわからないときは)もう、ほんとに諦めるときか、それか、わかるまで徹底的に聞きますね。(先生に)聞きに行きます。それで、(教職関係の)△△先生を何回か捕まえまし

たね。最近は呆れられていますけど。「言ったやん」みたいな感じで言われます。

■△△先生には何聞きにいくの？ そのとき。

◇あ、先生たまに飛ばしちゃうときとか、あるんですよ。忘れていて。で、さっきここは何が言いたかったんですか？みたいな感じで。とか、先生のレジェメの書き方で解釈がわからなかったとき、つまりどういうことなんですか？って聞きにいきますね。

■で、けっこう捕まえて、△△先生捕まえて。

◇あと（他大学で履修した）▲大学の先生も、法哲学っていうちょっと特殊なやつだったので。あれはちょっと解釈が必要だったので。先生、ちょっとこの解釈わかりません。言葉が難しすぎますって、要約してもらったりとか。

このようなIさんの行動からは、大学での学習に対する肯定的な態度をみることができる。自分がわからないことを教員に尋ねて解決し、積極的に学ぶ姿勢が感じられる。

また授業以外にも公務員試験対策講座を自主的に受講しており、そこでの学びと大学での学びとを重ね合わせてもいる。

■（ノートを）みることあるの？ 実際。

◇ありますよ。例えばそうですね、公務員の勉強のときに言われることとかあるんですよ。憲法でなにをしたかとか。そんなときに見返したりするし。レポート書くときに役に立つんですよ。なんか別の先生ですけど、同じようなテーマとか言われたときに、ああ、あのとき自分何書いたっけみたいな。なんか内容がかぶることがたまにありますね。

Iさんは、大学の授業で学んだことを別の機会において活用している。既存の知識をリンクさせながら、内容を整理していると言える。

【分析】

Iさんは、資料やルーズリーフをうまく整理できている。それぞれのルーズリーフの内容でも、小見出しを活用するなど、文章をまとめる能力の高さをうかがうことができる。ノートを自分が活用する「説明書き」と捉えていたCさんと同じように、Iさんも「別の人に内容を説明できる」くらいのノートを取りたいと話す。ノートテイキングの方法を指南する藤田（2006b: 32）にも、Iさんたちのような方略を推奨する記述がある。

Iさんは、ノートテイキングでこうした工夫を凝らす一方で、「授業内容はわからないことがあったけれども、ノートをとったと言う達成感があった」とも話しており、ノートを使うことよりも整理することに重きが置かれているような節もときおり感じられた。

それでもなお、自分の疑問を教員に確認したり、さまざまな機会における学びを相互に関連させて理解したりするなど、Iさんは積極的な学習態度を持っている。

Iさんも、GPAは全学平均をやや上回るくらいであるが、望ましい学習態度を持っていることからすると、もう少し高いGPAが与えられてもよいのではないかと思われる。

そして実際に、より深い学習を促すような機会を本人に提供して学習方略をさらに改善すれば、大きく伸びる可能性があるだろう。

3.10. Jさん（学部：外国語 学年：1 GPA：2.74）

大学には、やりたいことを見つけるために学びに来たと答えるJさん。大学の授業は自分のいまや将来に役立つもので、やりたいことにつながると話している。ノートは、「授業を受けている証」だと解釈している。ノートを取らずにいるのは寝ている人と同じであり、ノートにメモをしていたことで、きちんと授業を受けていたことを示す証拠として捉えている。

授業では、ルーズリーフを使っている。科目ごとに1冊ずつクリアファイルを使っている。大学ではレジュメが多いためにクリアファイルを使うようになった。

ルーズリーフやレジュメなどにメモをとるとき、どこの箇所に対するメモなのかがわかりやすいように、矢印で結び付けてわかるようにしている。また、先生の話は書くように心がけている。

Jさんは、メモをとるとき、無駄にカラーペンは使わない。使いすぎると、赤字以外の箇所は見なくなってしまい、結果的に他の部分を覚えなくなってしまうからだ。また授業ごとに内容はルーズリーフ1ページで収まるようにまとめている。日付を入れたり、略語を作ったりしながら、自分なりの言葉でまとめている。

一方で、ノートテイキングの問題として、先生が授業で用いる言葉が難しすぎると、自分の言葉で言い換えられなくなってしまうとJさんは話した。

Jさんは、試験の前や宿題・レポート課題が出たときに、ルーズリーフなどを広く見直す。試験の前に、部分的に抜粋してまとめ直すこともある。

Jさんは、教員や授業のスタイルに応じて、ノートテイキングの方略を工夫している。

◇（ある講義系科目ではレジュメが1枚配布されることに対して）でも、そこに書ききれないんですよ。例えばこれだったら、〇〇学の始まりについて、ぶわーってそのパワポがでくるから、それは書き写してテーマを自分で書き写していかなきゃなんです。で、レポートが5回ぐらいあったんで休めないし。■■■■（キリスト教系科目）は聖書だし。聖書っていても先生が読むだけなんで。読んで先生が解説してるだけなんでまったくとらないし、テストもレポートなんで。今回レポートなんで先生がくれたプリントをまとめればいいって感じなので、なににとってないです。春学期は聖書持ち込みで、なんか抜きだせて感じだったのでなににとってなかったです。◎◎◎（ある科目）もプリントなんで、プリントとかグループワークが多くて、ノートっていうか、作業でしか書き込みはしないし。★★★（語学系の授業）は教科書がそのまま書き込みができるようになってそこに書いて。（別の語学系授業の）☆☆先生（の授業）は、正直、友達と違って（レベルが）1個下のクラスで正直、高校の授業と変わらないなんかそこまで難しくないし。聞いて、本当になんかわかんない、解説とかは（ノートにメモとりを）やるんですけど、この辺はやってないです。

Jさんは、レジュメがある授業にはそこに書き込みをし、教員がテキストを解説するだけの授業ではノートを取らないと話す。グループワークの授業では作業をするときのみ書き込みをし、語学系の授業では、教科書に書き込みをしている。

さらに、インタビューの別の個所では、以下のような話も出ていた。

◇なんかノートとる授業がその、おっきい教室、200人とか入る。なんかこの（テキストに）書き込んだり授業は、語学系だからかもしれないんですけど。これ（＝別の講義系科目）もこれもおっきい教室でやるんで、先生が遠いから。結局は、授業形式が一緒になっちゃうから、とりかたは一緒になっちゃう。なんかこっち（＝語学系の授業）だったら、フランス語だから読みとかで、読みとかも全部書くっていうスタイルで。●●●（ある講義系科目）の場合は書き込むってより、小テストを解くにあたって、わかりやすくどこを読むのか線を書いている、（ノートの）書き方じゃないですか。

（略）

◇□□先生は、んー、あの人自分の話しかしないから、そこまでメモすることもなく。必要なかなって。そのテストは自分の意見を書く授業、その最終テストも自分の意見を自分はこう思う、なぜならっていうのを出すって最初聞いてたんで。なんか、まあ自分の意見はその場で書くんで、ノートは書かないんですけど。そのテーマ（で）、参考になるようなことだけメモとるようにしています。授業によっては違うっちゃ違うけど。おっきい（教室での）授業は授業で、そんな感じです。語学は語学で書き込む形式が多いです。その、（板書を）写している場合じゃないんで、単語も意味調べたら単語の上に書いたほうがあとから見やすいし、すぐわかりやすいし。その後見るために書いてます。

受講学生が多い大教室授業ではノートに授業内容をメモし、少人数でテキストを用いる語学系授業では、ノートに写す時間が取れないため、教科書などへの書き込みを優先する。別の講義系科目では、小テストを解くことを前提にして、線を引いて重要箇所がわかるようにマーキングする。テストで自分の意見を出すことを求められる□□先生の授業では、授業中にもそれに参考になることを中心にメモをとる。

以上を見ると、Jさんはそれぞれの授業の進め方や評価方法などの特徴をつかんでいることがわかる。それらの特徴に合わせながら、Jさんはノートテイキングを行う素材やメモをとる内容、授業に取り組む態度などを変えている。

Jさんは、自分で考えてノートにまとめる授業にはやりがいを感じると話す。その一方で、あるひとつのテーマに対してたくさんの内容を詰め込むような授業だと、「話を聞くよりも書くほうに集中してしまう」ために、メモが取りづらいと話す。それはAさんやDさんたちと同じである。

また、インタビュー当時1年生だったJさんは、高校までの授業スタイルと大学のそれとの違いを話した。高校では生徒全員がノートをとる時間を授業中に設けるなど、大学のノートテイ

キングとは状況が異なることが指摘された。

【分析】

Jさんは、授業の特徴をつかみながら、ノートテイキングの方略を変えている。授業の進め方や配布される資料のタイプ、授業の成績評価方式などに応じて、自分のノートを準備したり、レジュメに書き込んだり、メモする内容を変えたりしている。また語学系授業では、授業レベルにも反応しており、自分にとって簡単だと感じる授業内容では、必要なことだけをメモするようにしている。

また、Jさんは、教員の話はそのまま丸写しするだけでは頭に入ってこないと話し、自分の言葉で言い換えてまとめることで、メモをとることができると話していた。

逆に言えば、自分の言葉で言い換えられない専門用語や独特な言い回しなどが出てきてしまうと、メモに残したとしても、理解には結びつかないことがありうる。

Jさんの経験をふまえると、教員は、学生が適切に内容を「言い換える」ための手助けをすることが必要だろう。そうして、学生が頭の整理をする時間を設けて、理解を深めるきっかけを作り出すこともできる。

なお、Jさんのインタビューでは、高校では生徒がノートを書く時間と授業を聞く時間とを別々に配分していることがふれられていた。大学の授業でも検討に値するものかもしれない。

3.11. Kさん（学部：経済 学年：3 GPA：1.12）

自分の将来のために役立つことや少し進んだことを学ぶことが大学で学ぶことの意義だと話すKさん。毎日ではないものの、聞いていてわかるときは大学の授業は面白いと感じている。

Kさんは、すべての授業でノートをとっている。その際、口頭で説明されたことを中心にメモし、板書も要点をかいつまんで書き、レジュメに書いてあることは書かない。

また、Kさんにとってノートテイキングとは、自分のためにすることであり、将来役立ちそうだと思うものを書いておくことだという。したがって、自分が既に知っていることはノートに書かないと話す。

「将来役立つ」や「自分のため」の具体的な基準について、Kさんは次のように話し、生活や職業での具体的な場面を想像してその知識が役立つかどうかであるという。

◇基準というか、法律とかだったら何かトラブルがあったときに使えるとか、商業系だったらもしかしたら何かあったときに役立つ。これとかにも書いてあるんですけど、歴史を知っておくことは、後々ファッションとかのように巡っているから後々また来るのかなみたいに憶測で、知っておいても損はないかなと。

ノートの素材は授業形式によって変わる。板書のための授業は、授業を受けた順番に複数の科目をルーズリーフに書いていき、その後科目ごとに切り分けて、ステープラーなどでまとめる。

レジュメがある授業はそれに直接書き込む。そのうえで、すべての科目を1つのクリアファイルに挟み、8週目などの区切りがよいときに科目ごとに分けて整理し、それをまた同じクリアファイルに戻す。この方法でも、知りたいものはすぐに出てくるので、煩わしさはないと話す。

Kさんは、作ったノートも積極的に活用しているようである。授業中に、これまでの授業で既出の用語が参照されたり、以前聞いたことがある単語に気がついたりしたときは、その場で見返す。授業中に理解できなかった箇所は、帰りの電車の中で見直す。試験前の復習においても、新しいルーズリーフに要約してまとめ直す。ただ、不要になればノートは捨ててしまう。

このようなKさんのノートテイキングにおける特徴は、きれいにまとめることよりも自分の思考を整理することに重点がおかれていることにある。

Kさんはわからないことはその場ですぐにスマホで調べたり、調べたことやレジュメあるいは口頭で説明された概念間の関連性を線で表したりしていた。自分で調べてもなおわからないことは、先生に直接質問する。

■スマホ触ってて先生に怒られたりはしない？

◇だめだとは思いますが、俺はこれじゃないとわからないので。

したがって、Kさんのノートは、一般的な学生のノートとはかなり異なり、主に概念関係図が書かれている。このノートテイキングの方法は、高校生のお世話になった家庭教師から教えてもらったという。

ノートの実物を見ながら、いくつかの箇所を示して、そのときに先生が話していたことの説明を求めると、Kさんは概ねきちんと答えることができていたので、授業内容を概ね理解できている印象を受けた。

Kさんのノートテイキングにおけるこのような特徴は、好ましいと思う授業の特徴にも反映されている。ノートを取りやすい授業の特徴としては、あまり板書せず、重要なことは口頭で言うこと、専門用語を解説すること、たまに雑談があり、緊張し続けることがないこと、大事なことを2回言うなどを挙げていた。対して、パワーポイントで淡々と進めたり、早く流したりしてしまう授業、先生の声が小さい授業は、ノートを取りにくいと話す。また、板書だけの授業は写すだけで疲れてしまうし、効率が悪いように感じるという。

授業に対する要望としては、専門用語は板書してほしいこと、直接メモしたいのでレジュメには余白がほしいことを挙げた。より具体的には、レジュメ中心で、パワーポイントで補足するような授業がよいと述べた。

授業に対するこのような好みは、Kさんのノートテイキングの特徴をふまえると合理的である。先生が板書のみでひたすら話し続けたり、パワーポイントを足早に見続けさせられたりする授業では、いつもしているように、わからないことをその場でスマホで調べたり、関連性をまとめたりすることはできないからである。

【分析】

Kさんは積極的かつ独創的にノートテイキングを行っており、授業の出席率も9割を超える。

だが、GPAは1.0程度であり、その成果が成績としてまったく表れていない。インタビューで語られていないところに学習上の問題があるのかもしれないが、仮にそうだととしても低すぎる値である。このことについてKさんは、自分で調べた結果、先生が話していたこととは違う結論に至ることがあると話していたことが印象的であった。

Kさんのノートテイキングの方略から推測すると、Kさんの学習方略は、ひとつのことを集中して深めるのではなく、与えられた素材を使って知識を拡張していくタイプである。多くの授業で、Kさんのようなタイプの学生に対する成績評価が正当になされていない可能性がある。

3.12. Lさん（学部：経済 学年：2 GPA：2.3）

Lさんは、高い授業料に見合った教育を受けたいというハングリー精神で大学に通っていると語る。2年から教職課程に加入し、ノートテイキングの目的は、教員採用試験の勉強のためと言い切る。教職課程の学修に本腰を入れるようになった今秋からは、苦手な先生の授業で、教員免許の教科である社会科の自習をしていると話した。Lさんの言う苦手な先生とは、やる気が感じられなかったり、教え方があまりにも下手だったりする先生のことである。

◇んー、なんか…、なんだろう、やっぱ自分の苦手な先生とかだと、ノート取りたくないって気持ちになっちゃうんですよ。

■なるほど。

◇だから、自分で勉強したいって気持ちになっちゃって。そういうときは、あーどうしたら、ノートとる気も、気力もないし、なんかただただ教科書に書いてあるようなことを黒板に書いてあるだけだから、と思っちゃって、なんか内職ばっかしちゃうんです。実際やっぱ聞いとかなないと駄目だなんていうのはわかるんですけど。

そのLさんは、2年の春学期までは板書されたことだけをただノートに書き写していたというが、秋学期からは、授業の好みとレジュメが配られるかどうかで、ノートの素材を変えている。教職科目で好きな科目は、1冊の綴じられたノートに授業を受けた順に複数の科目を書く。単位のためだけに受ける科目はルーズリーフに書く。レジュメ中心の授業は、それにメモしてファイルに綴じる。学期が終ったあとは、綴じられたノートのみ保存し、それ以外のものは1年を目処に捨てる。

Lさんのノートテイキングの基準は、教科書などを自分で調べてわかるかどうかである。自分で調べられることは書かず、調べられそうにないことは重要だと考え、記す。

ノートテイキングの際には、後から見てわかりやすいように書くことと、復習しなくてもいいようにその場で覚えるようにすることを心がけ、専門用語・人名とそれらの意味を中心に書き記す。ノートの実物にも、それ以外の板書や先生の説明はほとんど書かれていなかった。

◇僕の取り方は、たぶん、ほんとに、こういうふうに単語を書いて、意味をこうばーって書いて。またここも、こういうふうに、例えばピグマリオン効果って書いたら、ここに意味を書いてっていうふうで。ほんと単語単語を覚えようとしてて。(略)とにかく単語を書いて、意味を書くっていうのをずっとやってて。

■うんうんうんうん。ってことは、自分が考えたり、疑問に思ったことはとくにノートには書かないんだよね？

◇そうですね。それは書いてないです。

そのため、ノートにおけるいくつかの箇所を示して、そのときに先生が話したことの説明を求めると、本人は2割ぐらい思い出せると話したが、実際にはほとんど答えられなかった。

また、Lさんは、法律の条文を板書するだけの授業や、穴埋めするところが多すぎるレジュメの授業などは、ノートをとりにくいと話した。語句とその意味を暗記することを重視するLさんにとって、そのような授業は作業負荷が高すぎるためだと推測される。

さらに、復習しなくてもいいようにその場で覚えるようにすることを心がけていると本人も話すように、試験の直前を除いて、授業内外でノートを見返すことはしないという。

【分析】

教員採用試験で出題されることを勉強することがノートテイキングの意義だと語るLさんは、語句とその意味を暗記するという浅い学習方略で授業に臨んでいる。Lさんは、高校時代までの試験勉強において、教科書の語句をひたすら書いていたと話していたので、この学習方略は高校までで形成されたものである。

そのような浅い学習方略に基づくLさんのノートテイキングの方略も同様に未熟である。学習方略とノートテイキングの方略とが整合的であることは、本人においては合理的である。しかし、自律的な学習者を育成するという大学教育の目標から見ると、浅い学習方略とそれに基づくノートテイキングの未熟な方略はいずれも不適當である。

今後は初・中等教育においても、ただ暗記するだけの「浅い」教育からの脱却は進むと考えられるため、このような学生は徐々に減っていく可能性はあるものの、当面の間は、Lさんのように、高校時代までの学習方略を変える機会を得られないまま大学の授業を受けている学生がいることに十分な注意を払う必要がある。

3.13. Mさん (学部：経済 学年：1 GPA：2.86)

Mさんは、大学で学ぶことを通して自分や身近なことについて考える機会が増えたことがよかったと話し、自分でまとめる力をつけられることがノートテイキングの意義だと言う。

しかし、Mさんは、今学期の履修科目のうち、半数ほどでしかノートをとっていない。その理由として、レジュメの内容をそのまま説明するだけの科目が多いからだ話す。それらの授業では話を聞いているだけだとも話した。

ノートの素材として、基本的にレジュメに直接書き込み、たまにルーズリーフを用いる。そ

れらは、曜日ごとにクリアファイルに入れるが、そのなかには複数の科目のものが乱雑に入っていた。

ノートテイキングでは、先生の説明や板書をまとめ、自分が大事だと思ったことや疑問点を書くようにしている。重要な事柄は、マーカーで強調したり、色ペンで書いたりする。

その際、先生が言った言葉の漢字がわからないことが多く、その場合は携帯電話で調べる。また、ノートを書いているうちに、先生の話がわからなくなるときがあるので、他者のノートを見せてもらうことがある。ただし、先生と話したことはなく、聞きづらいので、先生に直接質問することはない。

そのようなMさんに対して、ノートの実物を見ながら、いくつかの箇所を示して、そのときに先生が話したことの説明を求めたが、説明できなかったか、できたとしても不十分であった。

授業は1回で完結するとMさんは捉えており、授業中には、ノートを見返して、それまでの学習内容をふりかえることはしない。他方、試験勉強においては、記述式の科目であれば、授業ノートをふまえたまとめノートをつくり、穴埋め式の科目であればノートを見直すだけである。

とったノートは、中学校・高校時代のものを含めてすべて保存してあり、掃除のときに振り返ることがあると話す。

ノートをめぐる印象的なエピソードとして、ある科目の資料に載っていたアルバイトのルールを友人に教えてあげたことがあると話した。また、他者のノートを見て、「この子は勉強してるな」と感心したことがあったが、その子のまねをしようとは思わなかったとも話した。

【分析】

GPAの数値だけで判断すれば、Mさんはまずまずの好成績であるが、ノートテイキングの方略は、一貫したものになっておらず、未熟である。それは、まとめる力をつけるためにノートテイキングがあると言い、ノートテイキングの方法も概ね適切な方略を用いているのに、そもそも一部の科目でしかノートをとらないとか、レジュメなどを乱雑にファイリングしてしまうといったことに表れている。

また、このことは次のインタビュー記録からも垣間見える。ノートテイキングで心がけていることについて、Mさんは技巧的な観点からの回答に終始していて、ノートテイキングを通してどのような学習方略を展開しようとしているのかは全くわからなかった。

■（前略）えーと、じゃあ、ノートあるいはメモをとるときに心がけていることはなんですか？
◇例えばルーズリーフとかだと、上の方に日付とかあるじゃないですか。あれは書くようにはしてますね。あと、話が、内容が変わるごとに行をあけたり…とか。

■ルーズリーフのときはね。

◇はい。

■うん。ほかには？

◇配られるプリントに、なんか先生が大事なことをいったようなことを、自分であの色ペンと

かでその内容にあわせて書いてます。

Mさんのように、好成績で、大学に対しても肯定的な感情を有している学生は、ノートテイキングに問題があっても、教員からその問題は見えにくく、見過ごされがちである。このような学生に対する教育的対処としては、自らが既に部分的に行っているノートテイキングの適切な方略を省察させて、それを学習活動全体に広げていくような指導が考えられる。

3.14. Nさん（学部：経済 学年：3 GPA：1.6）

「1教科1教科受けてても、これ将来にどうつながってくるのかな、どういう部分で生かされるのかっていう疑問」をもちながら、授業を受けているNさんは、それを先生のせいにするのではなく、自分の意識の問題だと捉えている。大学では自分で目標を立てて努力しないといけないことに気づき、最近になってその目標をもつことを意識し始めたとも語る。

もっとも、大学の授業は、ノートテイキングの技能を向上させることには役立っているが、その内容はあまり役立っていないと話す。そのため、Nさんは、ノート・レジюмеを学期が終わるごとに捨てている。それは、経済学部にながら、経済学よりも心理学に興味があるということとも関係があると思われる。

Nさんは、板書のみ授業はルーズリーフに、レジюмеがあるものはそれに直接書くものの、パワーポイントを見せるだけの授業はノートをとらない。そのルーズリーフはバインダーに綴じ、レジюмеは曜日ごとのクリアファイルを用意し、そのなかで科目ごとに整理する。

ノートテイキングの際には、ムダを省くことを心がけ、重要なことを押さえつつ、レジюмеの場合はさらにそこに書かれていないことを中心に書き記す。ただし、ノートの実物を見ると、板書中心の授業では板書以外のことを書いておらず、独創的な工夫もほとんど見られない。

その工夫に関して、きれいに色分けされた他者のノートを見て、まねをしてみたものの、うまくできなかったと話す。

そのようなノートでは当然のことであるが、ノートの実物を見ながら、いくつかの箇所を示して、そのときに先生が話していたことの説明を求めたが、まったく説明できなかった。

Nさんは授業中にノート・レジюмеを見返すことはないものの、7週目ぐらいにそれらを整理する。また、試験の前にそれらを見返し、持ち込み不可の試験がある科目については、A4用紙1枚にまとめなおす。

【分析】

Nさんのノートテイキングにおける未熟さは、主に大学教育そのものへのモチベーションが不足していることによるものと言える。

また、インタビューにおいてNさんは高校時代にほとんど勉強していなかったと話していたことから、高校まででノートテイキングの適切な方略を身につけることができていなかったことも、その要因として挙げられる。

このような学生に対しては、ノートテイキングの方略だけを指導しても、その効果は期待で

きない。そのモチベーションに対する働きかけが必要である

3.15. Oさん（学部：商 学年：4 GPA：2.2）

教職課程に加入するOさんは、板書やパワーポイント中心の授業はそれをルーズリーフにすべて書き写し、板書がない口述中心の授業は重要なことだけを書く。レジュメや教科書がある場合はそれらにメモをとるが、ルーズリーフに補足的内容を書くこともある。とくにパワーポイントの授業では、授業のスピードに書き写しが追いつかないことにOさんは困難を感じている。

それらのノートは、クリアファイルに科目ごとにまとめ、日付順に整理する。そして、学期が終わると、教職系の教科書を除いて基本的に後輩に譲るという。

Oさんはノートとしてきれいに見やすいように書くことを心がけていると言うが、重要なところを色で書くこと以外に工夫しているところは見受けられなかった。基本的に板書をすべてノートに書くのがOさんの方略であるから、それ以上の工夫は必要ないのかもしれない。

Oさんのこのような方略には、正確に書き写すこと、すなわち教師が教授したことを正確に受容することが学習であるという暗黙の意識が働いているように見受けられる。

■要約して書きたいけどできない？

◇できませんね、難しいです。勝手に要約しちゃうと、間違ってるんじゃないかって不安になります。

Oさんは板書などのすべてを書き写すことに労力を費やしているので、後で見返したときに書いたことの意味を読み取ることはできていない。事実、ノートの実物を見ながら、いくつかの箇所を示して、そのときに先生が話したことの説明を求めたが、まったく説明できなかった。

それでも、先生の話していることがわからないときは、後で友人に聞いたり、授業後個別に先生に質問したりすることがあるという。

Oさんのインタビューのなかで、ノートテイキングの意義をめぐる次の発言は、筆者にとってとても衝撃的であった。

■なら、授業についていけないよね？

◇ついていけないですね。なので、ノートだけは書くようにしてます。

（中略）

■あなたにとってノートをとる意味とはなんですか？

◇ノートをとるって、わからない子からしたら、僕の考えになっちゃうんですけど、最低限授業に出ている証だと思うんですよ。

■なるほど。

◇わからない子からしたら、ノートをとることを最低限やらないと、授業に出ないと思われてしまうし。

Oさんのそのような考えは、理解できている学生を前提に授業が行われていると感じていることによるところが大きい。

■大学の授業に対して何を期待しますか？

◇もう少しわからない人目線の授業をやってくれるとありがたいです。

(中略)

■授業をわかりやすくしてくれってこと？ それともわからない人がいるってことに気づいてくれってこと？

◇どっちもですね。わからないことを言えない子もいるし、教職は大切だし、実習に行くまでに取らなきゃいけない単位もあるし、ギリギリでやってきたんで、もうちょっと碎いてわかりやすくやってほしい。先生からしたら知識がある前提でやると思うんですけど、わからない子は絶対いるんで、もう少し考えてほしい。

(中略)

■わからないことを先生に聞けない訳はなに？

◇わかってる体でやられるんで、そうすると全く聞けないですね。

【分析】

授業についていけないことの代償としてノートテイキングに没頭すること、そのことが授業を受けている証になるというOさんの認識は、置き換えという防衛機制である。あるいは、その認識は初・中等教育の影響と見ることもできる。そこで一般的に見られる、教師によるノート点検は、教師がその証としてノートを利用することと同じだからである。いずれにせよ、その結果、Oさんは、授業を理解するという本来の目標からより遠ざかってしまっている。

GPAからすると、Oさんは必ずしも落ちこぼれた学生とはみなされない。しかし、当のOさんは、授業を理解できないことにもがいていることを、ノートテイキングの実態は示す。

このように授業を理解できていない学生に比較的よい評価を与える授業や評価のあり方には、やはり問題がある。もし、Oさんに低い評価を与えれば、自分の学習方略が誤っていることに気づくきっかけになるかもしれないからである。

また、Oさんが述べているように、理解できている学生を基準にして実際の授業が行われているかどうかはわからないが、教員の有言無言のふるまいや授業の形式から、学生がそのように感じることもあることもこの事例は示している。

このことに対して、教員が授業を工夫する余地はある。インタビューで、Oさんは、グループディスカッションを中心としたある科目について、「わからない子がいればホッとするし、わかる子がいれば聞けるし、堅苦しいよりも、そんな感じがよかったです」と述べた。このように、授業形式を変えることによって、そのような学生の感覚を軽減させることができる。

3.16. Pさん (学部：商 学年：4 GPA：3.32)

Pさんは、自分の好きな専門分野の知識を養うことができる点に大学教育の意義を感じ、ノ

ートテイキングにおける最大の目的は試験にクリアするためと話す。

Pさんは、基本的にルーズリーフでノートを作成し、必要に応じてレジュメにメモを書く。そのルーズリーフは科目ごとに分けて1冊のファイルに綴じ、レジュメはクリアファイルに挟んで、それらを持ち歩く。学期が終わると、それらすべてを別のクリアファイルに整理し直して保存する。捨てることはしない。

ノートテイキングの際、大切なことを目立たせること、授業回を書き入れること、余白を十分にとりながら書くことを心がけながら、板書のすべてと先生の説明で重要なことを書く。また、図表が多い授業では、ノートを半分に区切って、左側に図を、右側に説明をそれぞれ書く。

ノートの実物を見ながら、いくつかの箇所を示して、そのときに先生が話したことの説明を求めると、Pさんは鮮明に説明することができた。それはGPAの高さに成果として表れている。

Pさんのノートテイキングの方略が優れていることは、教員の板書が仮に下手だったり、教員がポイントを示さなかったりしても、Pさんは自分なりのやり方でノートテイキングを行うことができると述べていることにも示されている。

■授業でノートをとることについて難しいと思ったり困ったりしてることはありますか。

◇うーん。正直、新しい分野の授業だと自分の知識がないんで、どれが一番重要なのかとか、どこがメインなのかとかわからなくなることがあって、そうなってくると全部とにかくノートをとるしかないんで、まあ、こうまとまりがなくなっちゃうっていうか、統一が出来なくなるってことは、困ることかなあとと思います。

■でも、そのときは先生にここは大事だよとか言ってほしいの？ そういうわけではないんだよね。たぶん…。

◇そういうわけではないんですけど、まあもちろん、あの一、先生の板書がわかりやすかったりしたら、もちろんノートとる分には助かると思います。

■別に（先生の板書が）くちゃくちゃでも、自分は自分なりのやり方でやるからってことね。

◇そうですね、はい。

また、ノートには、先生が取り組むように指示していない教科書の例題を自分で解いた形跡が残っていた。ただし、疑問に思ったり考えたりしたことについての記述はまったくなかった。

ノートの見直しについて、Pさんは、授業の冒頭で先生が前回のおさらいをしているときと、既習の概念が再出したときは、授業中にノートを見返している。また、頻度は多くないものの、難しい授業があったときには、授業時間外にノートを使って復習することがある。

試験勉強の際には、ノートの持ち込みが認められるか否かにかかわらず、不要な紙を使ってノートの内容をまとめなおすという。そのほうが頭の中に入ってくるとPさんは話した。ただし、まとめなおしたその紙は試験後に捨ててしまうという。

【分析】

Pさんは、成績優秀であり、ノートテイキングにおいて他の学生よりも高度な方略を用いる

ことができていることは確かである。

それでも、Pさんの学習観がやや浅い印象を受けることは残念である。それは、ノートテイキングにおける最大の目的を試験にクリアするためと考えていたり、教科書の例題を自ら解くことはあるものの、自分の疑問や考えをノートに書き込んだりしないところに表れている。

Pさんは決して学習意欲の低い学生ではないが、その学習は与えられた授業や教科書の範囲を超えていないし、本人も超えようとしていない。自律的な学習者を育成するという大学教育の目標に照らせば、Pさんの学習のあり方は十分とは言えない。このような学生に高い評価を与え続けることはやはり問題がある。

ノートテイキングは単なる技能や成績の問題ではなく、そこから垣間見える学生の学習観や学習方略をめぐる問題でもあることを、Pさんの事例は明確に示している。

3.17. Qさん（学部：経済 学年：4 GPA：0.88）

Qさんは、卒業延期が見えてきた3年の春学期から少しまじめになったというが、結局留年している。調査時点で入学後4年目である。

大学で学んだことは将来の仕事で活かされないと考え、ノートテイキングの意義も試験対策ときっぱり答える。大学においては、授業よりも、サークルを通して人間関係などを学ぶことのほうが大事だと話す。

それでも、最近のQさんは、先生の説明を聞きながらノートを書くように努めていると話す。それでも、板書が読めなかったり、パワーポイントのスピードが速すぎたりする授業は、ノートを書く気にならず、とっていない。そもそも、パワーポイント中心の授業は、スピードが速くて嫌いという。

◇でも、なんか、とり、とろうとしてとやり掛かるんですけど、なんか、ポッて、あ、また抜けた、あ、また抜けた、まあいいやって感じになっちゃうんですね。

先生が話すだけの授業でもノートは適当になる。とくに一方的に間髪入れずに話す先生の授業は、メモをとる余裕がなく、考えているうちに進んでいってしまうため、そうになってしまう。

◇や、なんか、やろ！ってなっても、あれなんて書くんやろ？ってうちにだいたい進むんで。

対して、先生が学生に質問してくる授業は好きで、やる気が出てくるという。

ノートの素材として、レジュメが配られる授業はそれのみに、それ以外の科目はルーズリーフに書く。それらは科目ごとに仕切りつきのファイルケースに入れて持ち歩く。

ノートテイキングの際は、誤字はしない、見やすいように、きれいに、先生の話したことをメモすることに心がけ、板書に加え、パワーポイントにあるがレジュメにないことを書くようにしている。もっとも、ノートの実物を見てみると、板書以外に書き加えられたことは、いくつかのキーワードだけであった。

ノートテイキングの工夫としては、話題のまとまりごとに線で区切ったり行を空けたりする、

先生が色を使って書いたところは同じように色を使って書くくらいである。

先生が授業中に授業内容をふりかえっているときは、同じようにノートを見て振り返る。また、語学のある科目では、既出の単語についてこれまでのノートをふりかえる。しかし、試験前の見直しや持ち込み可の試験のためにつくるまとめノート以外には、ノートを活用していない。不合格科目のノートはとっておき、合格した科目はすべて捨ててしまう。

板書通りにノートをとっているが、理解はしていないとQさん自身が話すように、ノートの実物を見ながら、いくつかの箇所を示して、そのときに先生が話したことの説明を求めたが、まったく説明できなかった。

授業でわからないことがあるときは、小教室なら先生に尋ねるが、大教室ではそのままにしてしまうという。

また、他者からノートを借りることも1回あっただけでほとんどなく、ノートの取り方について他者のノートを参考にしたり、他者に聞いたりしたこともないという。

それでも、授業以外で自分が意欲をもてることにおいては、Qさんはノートテイキングを積極的に行っている。

■（バイトでは）最初メモとってた？

◇最初はメモとってましたね。

■うん。

◇できないことだけメモとってました。

■うん。

◇とか、めんどくさいこととか。

■あの、めんどくさいっていうのは、要するに手順が多いとかそういうことだよね？

◇そうですね。サークルのときはもう、ほんとガチでやってましたね。

■ガチでやってたってどういう意味？ ガチでメモをとってたって意味？

◇もう、メモもとってたし、パソコンにも打ち込んでたし、家帰ってまとめてたし、で、それをまとめて、みんなに送らなきゃならなかったんで。

■うん。なるほど。なんで、サークルのときはそうしてたの？

（中略）

◇なんかみんなにやってほしいって言われて、やり始め……。

■ああ、うんうんうん。

◇で、まあ、やっぱ責任がかかってくると自分あれなんすよ。

■なるほど。そのときのサークルでそんだけやってたことに比べたら、あんまり、（授業の）ノートはちゃんとできてないことない？

◇できてないですね。

■それはなんで？ やっぱ、これが自分の役に立つとか、やらなきゃいけないっていう切迫感があんまりないから？

◇ああ、それはあると思います。

【分析】

Qさんは成績不良学生の典型的な事例である。心がけていることとして、誤字はしない、きれいに書くことなどの技巧的な内容のみを挙げることから判断して、授業でのノートテイキングの方略もかなり未熟である。

ただし、授業以外で自分が意欲をもてることに対しては、ノートテイキングを積極的に行っており、Qさん自身にノートテイキングの方略が備わっていないわけではなく、モチベーションによってその方略をどの程度用いるかが決定されている。つまり、ノートテイキングは、大学教育や授業へのモチベーションに影響を受けることがわかる。

また、Qさん自身に大学の授業に対する明確な目標がないので、授業方法を通して透けて見える先生のやる気に大きく左右されている。しかし、逆に言えば、先生のやる気を感じることができれば、Qさんは意欲的に学習に取り組む可能性がある。事実、Qさんは双方向型の授業を求めている。大学教育は役に立たないと思いながらも、成長のきっかけを求めているように調査者には感じられた。

そのほかにも、Qさんの事例からは、教員側のさまざまな問題が透けて見える。

例えば、授業中にこれまでのノートを見返すことに関して、Qさんは次のように回答した。

■（これまでのノートを見返すことについて）●●とか、○○とかはないの（●●・○○はともにQさんが履修した科目）？　そういうことは。

◇は、大体、もうほんとに、メモして、メモしてビデオ見て、んで、この中から出題されるんで、それ書いて終わるって感じなんで。それ。それか、ビデオの中のキーワードで答えて終わるって感じなんで。まあ、ほんと作業みたいな感じですね。

この回答は、Qさんには「作業」のように感じられる授業内容が、自分で思考することを停止させている可能性を示唆する。

また、授業のスピードが速すぎることは、Qさんに限らず、多くの学生にとって、既習概念を思い出したり関連させたりするなど、学生自身の思考を阻害する大きな要因になる。

さらに、大学の授業への要望としてQさんは、少人数授業を挙げている。その理由として、双方向型の授業を求めていることに加え、大人数授業の騒々しさを挙げる。

■少人数がいいっていうのは、だから、要するに、人数が多い少ないかってよりか、聞いてほしいんだよね？　いろいろね？

◇まあ、受け答えもしたいってのもあるし、多いとうるさいし。

■ああ、そういうことか。

（中略）

◇もうちょい、静かに、静かにしてはほしいっすね。

■気が散るし。

◇それはあります。

騒々しいことそのものがQさんの学習を大きく妨げる要因となりうることは、ノートテイキングの実態やそこから透けて見えるQさんの能力からすると容易に想像できる。授業の静謐さが保たれることは、やはり重要なことである。

3.18. Rさん（学部：商 学年：4 GPA：2.5）

教職課程に加入し、大学の学びは自己責任が強調されると考えるRさんにとって、学習内容が自分にとって役立つかどうかは授業へのモチベーションの基準である。

■大学の授業は、今や将来に役立っていますか？ 役立ちそうですか？

◇役立ちそうです。

■はい。具体的にはどういったところが役立ちそう？

◇はい。教育実習とか行かしてもらって、でも、やっぱ、現場で感じたことは現場で活かせるだろうし、商学部で商業のことを勉強していれば、（現場に）入ったときに事務仕事とかには役立つしって、思います。

■うん。うん。なるほど。教職は教育実習だけ？ 普段の授業はそんなに？

◇用語とかになるとまた別になるんですけど。□□先生の授業とか、ああやって作って、考えさせられる授業（問題を追究し、授業・指導の構想を立てる課題研究を中心とする授業）は自分のためになるなって。将来も自分で考えないってというのはあるんでそう思います。

■じゃあ、★★先生や☆☆先生（の授業）は（いずれも教職課程における理論中心の科目）？

◇すごい苦手なんですよ。

■覚えなければいけないことばかりで？

◇覚えなないといけないことが多くて。

■うん。

◇なんか、テストには必要なんだなって思うんですけど、現場に出たときに△△△△（理論家の名前）の考えだとかは思わないなと思って。そう思うとちょっとって思うことがあります。

教職に就きたいRさんでも、教職課程における理論中心の科目はあまり役立つとは感じられない。役立つというRさんの基準は、職業に直結し、かつかなり直接的で限定的なものである。

このようにRさんは興味を持てる範囲が狭いようであり、ノートテイキングの意義はあまり感じない。それをしないと試験ができないという不安に駆られてノートをとっている。

そのため、試験がないなど、その不安を感じない科目では、ノートテイキングが適當になるし、学年が終わるとノートを捨てるか人に譲ってしまう。2年次のある科目のノートは残っていたが、それは「これは先生に残しておけと言われていて、また先生に見せろと言われてたら困ると思ったんで」という理由であった。

Rさんは基本的にルーズリーフにノートをとる。学期中は曜日ごとのクリアファイルに挟み、いっぱいになったら科目ごとに挟みなおす。レジュメもそこに一緒に挟んでいる。

ノートテイキングの際には、誰が見てもきれいであること、行間をあけるなど、見返したときにわかりやすいように書くことを心がけながら、板書に加え、先生の補足説明で大切なことをノートに書く。その行間には、用語の解説やさらなるメモなどを書く。その他、一番重要だと思うことを赤で書いたり、重要なことを目立たせるために丸をつけたり、線を引いたりする。

先生の説明がわからないときは、まず周りの友人に尋ね、それでもわからない場合は、普段から話すことがある先生には直接尋ね、そうでない先生には聞きにくいのであきらめる。

授業中に既出概念を復習したり、試験勉強の際に見返して暗記したりすることを除いて、授業外でノートを活用することはない。

Rさんのノートテイキングの方略は比較的適切と思われたが、ノートにおけるいくつかの箇所を示して、そのときに先生が話したことの説明を求めたが、まったく説明できなかった。

【分析】

試験への不安をノートテイキングのモチベーションとしていることに象徴されるように、Rさんの学習方略は未熟である。このことが、ノートテイキングに用いる方略の適切さに比して、学習成果が伴わない大きな要因であると推測される。

また、役立つという学習へのモチベーションの基準が、かなり直接的で限定的なものであることも、学習方略の未熟さに影響を与えている。

このように、Rさんの事例は、ノートテイキングの方略に、学習方略や学習へのモチベーションが影響することを示している。

もっとも、Rさんのその基準は、教職に就きたいからこそその自然な欲求とも理解できる。

それに応える授業や指導も必要である。例えば、Rさんのインタビューに出てきた話題を使うと、授業や指導の特定の場面である理論を使う場合とそうでない場合とで、どのようにその場面の理解やそこでの教師の行動が異なるかを教えるなどが考えられる。

3.19. Sさん（学部：商 学年：4 GPA：2.10）

大学入学当初は教職を目指していたが、いまは目標を見失っていると話すSさんは、高校生のころから、何かに追い込まれないと勉強しない性格であったという。

■高校までと大学で授業への取り組みは変わりましたか？

（中略）

◇は。高校のときは赤点とると部活に参加できなかったのを、

■うん。

◇んー、何かに追い込まれないとやらない。

■うん。大学になると？

◇そういうのがなくなるから……でも、単位……があるから、ま、試験前になると、ま、それ

はでも高校のときと同じだけど、試験前になるとやる。

■うん。それはだから、結局追い込まないとやらないんだよね。

◇ふふふふふ。

もっとも、いまは目標を見失っているとは言え、大学の授業に対するモチベーションをまったく失っているわけではない。それはインタビューにおける次の発言からも示唆される。

■では、じゃあ大学の授業は、自分の今や将来に役立っていますか？ 役立ちそうですか？

◇……役立っていると思います。

■具体的にどういうところで？

◇いろんな課題（が）出されて、それに対してきちんと締切までにやってくるとか、……んー、……うん。

■それは、学んでる中身っていうよりかは、（略）ある意味社会人としての訓練みたいな、心構えとかそういうことの方が意義があると思ってる、役立ちそうと思ってるのかな？

◇はい。

そのようなSさんは、聞きながら書く、書きながら覚えることがノートテイキングの意義だと考えている。

ノートの素材として、レジュメが配付される場合はそれに、それ以外はルーズリーフに書き、科目ごとのクリアファイルに挟んでいる。

大学2年生になるまでは、板書や説明を全部書こうとして、追いつかないし、授業内容を理解することもできなかった。しかし、そのやり方を改め、板書はすべて写すものの、聞いて理解し、自分でわかりやすくまとめるようにしたところ、手応えを感じるようになったと話す。

とは言うものの、ノートの実物を見ながら、いくつかの箇所を示して、そのときに先生が話していたことの説明を求めたが、まったく説明できなかった。

ノートの工夫として、大事なところは赤で書き、そのほか青やピンクも用いるが、その使い分けに基準はないようである。また、星や注意などのマークを多用しているが、それらのマークの使い方にも明確な基準はないようである。

先生の話していることがわからないときには、隣の友人に聞くか、教科書を読み直すか、それでもわからない場合は、そのままにしてしまうと話す。先生に直接尋ねないことについて、とくに意味はないと話す。

授業中に既出概念についてノートを見返すことはある。また、試験勉強として、ノートを見返し、単語の意味を復習する。持ち込み可の試験はまとめノートをつくる。その後、単位のためだけに受けた科目のノートは捨ててしまいうし、保存してあるノートも見ることはない。

そういうSさんではあるが、意欲的に取り組んだ大学の部活では、4年生になって「課題ノート」を毎日書いていると話す。

◇あと、あと部活では、毎日、ほぼ毎日、練習終わったあとに反省と目的、次の課題のノート。

■それを取れって言われたの？ 自分で自主的にやってたの？

◇最初は、とった方がいいって話があって、だけどそれでもやらなくて。

■うん。

◇自分が最上級生になったときに……やらなきゃと思った。

■で、やり始めて、やって意味があると思った？

◇やったら……自分を見返すことはできるっていうか……前にも同じミスしてる、何回も同じことやってるとか。

【分析】

Sさんは、ノートテイキングの方略が未熟であることもさることながら、学習観あるいは学習方略そのものも未熟である。また、自分の学習成果に対するモニタリングも正確になされていない。大学の授業に対するモチベーションも不足している。

Sさんのケースは、GPAだけを見ると問題にはならないが、インタビュー調査からは学習の質が相当に悪いことがわかる。このようなケースを入学後早期に特定し、必要な能力を身に付けさせることが必要である。

3.20. Tさん（学部：商 学年：4 GPA：2.2）

教職課程に加入するTさんは、学部の専門科目よりも教職課程での学びに大きな意義を感じている。

試験に役立つとともに、書くことを通して学習し、復習でき、記録を残せることがノートテイキングの意義と話すTさんは、板書よりも口頭説明のほうがより重要と考えてノートをとる。

ノートの素材として、ルーズリーフに加え、レジュメや教科書そのものにも書き込む。学期中は教科書を除くそれらをとじ穴式バインダーファイル1冊に科目ごとに仕分けて綴じる。レジュメもそのバインダー用のクリアフォルダを使って、そのバインダーに綴じる。学期が終わると、書類ケースに科目ごとにまとめて保管する。

Tさんは、授業の形式によって、ノートテイキングの方略を変えている。教科書中心の授業では、そこにメモをとる。レジュメ中心の授業では、3色程度を使って、重要なこと、注意すべきこと、後で自分で調べることなどを書き込む。おおよその使い分け方として、先生がポイントと言ったものは赤、自分が重要と感じたり、自分なりに理解したりしたことは青または緑を用いる。板書中心の授業では、書くことに精一杯で、色分けまではできないと言うが、それでも板書に加えて、自分なりに理解したことは書き込む。口述中心の授業では、ポイントが理解しづらいので、とりあえず全部書き残すという。

このように、Tさんは、理解しながらノートをとろうとしているが、教職科目においては知らないことが多く、それでは追いつかず、他者のノートを見せてもらって確認しているという。

ノートテイキングに対するTさんの姿勢に比して、授業の理解は不十分であった。ノートの

実物を見ながら、いくつかの箇所を示して、そのときに先生が話していたことや自分でメモしたことの意味を尋ねた際、いずれもまったく説明できなかった。

授業でわからないことは、クラスメイトに尋ねるか、自分で調べるかするが、先生に直接聞くのは最終手段だと話した。それは、そのほうが自分にとって吸収しやすいからだと答える。

■ってことは先生に直接聞くっていうのは最終手段なの？

◇はい。そうですね。

■なんで？ 先生に聞いた方が早くないの？

◇早いんですけど、いやなんか、自分自身がそうやってわかんないことは調べる癖というか、今までそうやってまあネットでもいろいろわかんなかったところとか調べたりとか、まあほんとに親に聞いてきたりとかをしてきたので、なんかうーん今までのことがそうだったので最終手段は先生ですね。なんか、んー。

■自分で調べたいの？

◇調べたいというのもありますし、なんか先生の、なんかその言葉よりも（先生以外の）人に聞いたりとかの方が、その自分にとって吸収しやすいというか、わかりやすいんじゃないかって。言葉的に、言葉の使い方的に自分に理解がしやすいので、まずは自分かそうやって他人というか友達とかに聞いたりとかします。

■うん。はい、それは先生に聞きづらいってことではないの？

◇あ、別にそういうことではないです。

ノートの活用法として、余裕があれば、授業中にそれまでの内容を見返したり、わからないところがあれば、授業時間外にノートを見直したりすることがある。また、試験勉強の際にも、教科書と比較するなどして、先生がポイントと言ったところを中心に復習するという。さらに、教育実習のときにも参照したり、学期ごとに整理する際に簡単に読み直したりしたという。

理解しながらノートをとろうとするTさんにとっては、自分で考える余裕ができるので、レジュメや教科書中心の授業はノートをとりにやすいと言う。対して、話題の転換が早すぎたり、ポイントがわかりづらかったりする授業はノートをとりにづらいと話す。

その他、印象的なエピソードとして、他者のノートの取り方をまねしてみたことがあるが、うまくいかなかった部分があり、最終的にいまのやり方に戻したという話があった。

◇（前略）私は今まで、先生が言ったら追いつかなくなっちゃうから、もう言ったことを追いかけるようにノートに書いていたんですけど、それだとほんと頭であんまり聞いてないので、頭に入っていないので、だからその一個の説明が終わった後に全部聞いた後に自分の中でパッパッとポイントを書いたほうが、後々まあ見たときにもわかりやすいんじゃないかって言うのは、聞いてまあやってみたりはしたんですけど……。

■それは上手くいった？

◇上手くいった部分があれば上手くいってない部分もあって、やっぱ自分は先生が話している

ときに書いたほうがポイントが押さえられているんじゃないのかっていうのは思いました。

■じゃあ結局元に戻したの？

◇そうですね。

【分析】

調査者がインタビューした学生のなかでは、Tさんのノートテイキングの方略はかなり高度なものであり、そこに費やしている努力も相当である。にもかかわらず、GPAにはその成果は十分に現れていない。

Tさんは、授業の内容を理解しようとしてノートをとってはいるが、ノートの実物やインタビューの回答に、授業の内容をふまえて自分の考えを深めたり、疑問をもって追究したりする学習がされている形跡あるいは印象はなかった。そのことが学習成果を停滞させているように感じられた。

このことは、ノートテイキングを通した理解のレベルをどこに設定するかという学習観の問題である。ノートテイキングと学習観との関連を精査する必要がある。

4.インタビュー調査の総合考察

前章の結果をふまえて、ノートテイキングを阻害・促進する要因を整理する。学生はどのようにノートをとっているのだろうか。なぜ学生はノートを取らなかったり、取れなかったりするのか。以降では、ノートの整理方法、授業形式、教員の発話、ノートをとる技巧的な工夫、ノートの活用法、高校までのノートテイキング、学生の学習方略と学習・知識観、成績評価、学生のモチベーションの順にまとめ、学生と教員の両方に由来する要因について検討しよう。

4.1.ノートの整理方法

まずは学生のノートやレジュメの整理方法である。学生が授業中に用いるものは、ひとつは、学生自身が持ち込む冊子型のノートやルーズリーフであり、もうひとつは、教員から配布される授業のレジュメである。インタビュー調査からは、おおよそ次の3パターンに分類できる。

①科目単位でノート进行整理する【A, E, F, H, I, J, K, O, P, Q, S, T】

ひとつは、科目単位でノート进行整理するタイプである。かつては科目ごとに冊子型ノートを準備していた学生【E】がいたり、一部の科目で冊子型ノートを用いる学生【F】がいたりしたけれども、それらを除くと、学生は主にルーズリーフを使用している。科目ごとにルーズリーフは区別され、授業の時間軸に沿ってクリアファイルやバインダーに閉じて整理する。科目単位での資料整理は、教員が理想的と考え得る整理法のひとつだろう。

しかし、科目によって用いるノートの種類は変わってくる。例えば、持参するノートだけを使用する授業、配布資料のみを受け取る授業、両方を併用する授業などがあるが、それらによ

って整理方法を使い分けている事例はほとんどなかった。熟考して科目単位にしているというよりは、高校までの慣習を維持しているだけかもしれない。

②曜日単位でノートを整理事【C, E, M, N, R】

次に、曜日単位でファイルやノートを整理事のタイプがある。曜日単位であり、科目単位では分けられていない。曜日単位の冊子型ノートを使用する場合、複数の科目が一緒に記述されているために、授業内容が飛び飛びに書かれてしまう。授業の流れを確認する際には、該当頁をとびとびに探し出すことになる。テスト時などの見直しには不向きである。

冊子型ノートではなく、ルーズリーフを使用すると、ルーズリーフを入れ替えることができるため、記述が飛び飛びになることはない【N, R】。ただし、曜日別クリアファイルのなかで日付順に整理されていないこともある【N】。

③すべての科目を1冊のノートやクリアファイルにまとめる【B, C, D】

最後に、すべての授業を1冊に／一緒にまとめる学生もいる。レジュメ配付の授業が多いこともあるだろうけれども、ノートが必要な科目はすべて1冊にまとめている。こちらも複数科目が同時に書かれるため、授業内容はとびとびに書き込まれることになる。

レジュメも含めてひとつのクリアファイルにまとめられることもある【B】。冊子ノートには複数の科目が一緒にまとめられるものの、配付されるレジュメはいくつかのクリアファイルに分け、ノートとレジュメ類の整理とを区別する学生もいた【C】。またノートとレジュメを分けて整理するのではなく、レジュメをノートに貼り付けて、1冊にまとめる学生もいる【D】。

ノートやレジュメの整理を効果的に行うことは、知識の整理に寄与するので、ノートテイキングの方略のひとつである。しかし、調査結果からは、最も効果的と考えられる、科目単位で整理する学生は約半数で、決して多くはなかった。

科目はそれぞれに独立に体系的な内容整理がなされているはずであるが、科目ごとに区分してノート整理をしていない学生にとっては、科目内と科目間でそれぞれ構築される体系性が明示されないことになる。

科目単位以外の方法を用いている理由は、通学における荷物を減らすため、レジュメの授業が多く、冊子のノートにとる授業が少ないなどがみられたものの、その理由は形式的な便利さに留まっている。こうした学生は、整理方法と学習方略とを結び付けて解釈してはいなかった。

レジュメなどが多いためか、クリアファイルが多く活用されていたことも特徴である。しかし、クリアファイルをみると、乱雑にたくさんのレジュメや資料が混在していることが目立った。また、クリアファイルは資料の出し入れには便利であるけれども、例えばバインダーのように順序付けて固定化されないため、後からの見直しの際には不便なこともある。

整理方法は、学生が大学授業の構成をどのように解釈しているのかも示す。また、とったノートの活用法などとも関連する。後述するように、ノート整理が科目単位でなされていない場合は、見返すことはあまりないかもしれない。授業の体系的な理解や試験前の見直しなどを考えると、ノートや配付物の整理法に改善を促す必要がある。

4.2.授業形式

4.2.1.授業の配付資料

授業で配付される資料のあり方によって、ノートテイキングの方略や動機づけに違いがある。

まず、配付物が何も用意されず、教員の話や板書だけで進められる授業は、ノートが取りにくいと認識されている。

その問題点のひとつは、学生が教員の話聞き取れない場合に、内容の確認ができないことである。手元に授業の資料がないために、学生は教員の話す言葉から授業内容を把握するしかない。教員の言葉を聞き逃してしまえば、もはや内容を補う術がなくなる。熱心な学生からすれば、ノートをとる間に聞き漏らしてしまうこともあるため、できることと言えば、「何かが話されていたのだ」ということを示すことぐらいである【A】。

また、配布物がないと話の筋が読めないという問題も出てくる。教員がいま話していることは一時的な脱線なのか、それとも次に関連していく話題なのか、教員の話が授業内容に関わるものかどうか区別しづらい。そのために、ノートテイキングの強弱を変えられずに、学生の負担が増してしまう。

さらに、配付物や板書がないゆえの誤解のリスクもある。例えば、同音異義語を取り違えて授業内容が把握できないこともある。詳細は5.で後述するけれども、レジユメの漢字が読めない学生が決して少なくないように、漢字を間違えて理解に困難をきたすリスクは高い。

授業の配付資料は、教員の話の筋を学生が把握するうえで重要な資源である。とはいえ、配付物が多ければ良いわけでもない。典型では、教員がパワーポイントに沿って話を進め、そのスライドのすべてを配付する「フルセットの授業」であるが、それによってノートテイキングのモチベーションが下がってしまう【A, Dほか】。学生は、資料があることに安心してしまい、ノートを取らなくなってしまう（Freedman 2014: 16）。また「ノートの取りがいがない」【F】とも感じられてしまう。ノートをとることで頭を活性化させると意識している学生には、ノートを取らないために頭が活性化せず、内容が頭に入らなくなってしまう。

ゆえに、学生がノートを取りやすい授業とは、これらの中間の形態が目立つ。レジユメが配付されて、教員がそれに補足をしながら話を進める授業形式が適当なようである。

最後に、3.では取り上げなかったものの、インタビューでは図については資料を配布してほしいというエピソードがあった【C】。図を書くという作業は、学生にとっては負荷が大きい。

【C】によれば、教員が図を用いて説明するとき、図は話のなかで展開することが多い。ところが、話を聞く学生は、この図がどのように展開するのかは聞いてみないとわからない。図は横に広がるのか、上下に広がるのか、色で内容を区別すべきかなど、展開方法は様々である。ときに学生の思わぬ方向に展開することもある。さらに、図が変形していくと、最初の図が見えなくなってしまう。図の展開を示すときは、その図の資料を別に配布するなどして、学習上のサポートを加えることも考慮すべきことのひとつだと思われる。

4.2.2.穴埋め式レジュメの功罪

教員が穴埋め式レジュメを授業で使うことがある。穴埋め式によって授業のポイントを伝えたり、ノートを取らない（取れない）学生が授業に参加しやすいようにしたりしている。ところが、穴埋め式レジュメは、ノートテイキングという観点からはいくつか問題点があった。

ひとつは、学生は穴埋めすることだけで満足してしまい、深い学習につながっていないことだ。学生は該当部分を穴埋めすると、授業でメモをとることもなく、次の穴埋めが指示されるまで待っている。穴埋めの箇所が指示されたときに比べると、補足説明をしている間は、手を動かす学生はぐっと減る。教員からすれば、穴埋め式レジュメで重要なポイントをメモしたうえで、口頭で補足したことを書き留めることを期待しているのであり、穴埋めの箇所を埋めるだけのノートテイキングは不十分に感じられる。しかし、学生はもはや穴埋めさえすればよいという態度となっており、学生のノートテイキングへの動機づけはぐっと低下してしまう。

もうひとつは、穴埋めという枠があるために、思考の枠組みが制限されてしまうことである。教員は、学生にレジュメの穴埋めをさせることで、自分の主張を伝えようとする。しかしそれは、「枠＝重要な箇所の暗記」を求めるメッセージを暗に伴う。それは、学生に筋道だったひとつの解釈を、そこから脇道に外れることのないように「押し付ける」ことでもある。結果として、学生に「正解」があるかのような意識をすり込むことになり、主体的に考える学生を育成するという大学教育の目的には沿わない。授業を受けながら自ら解釈をし、理解を広げようとする学生にとっては、穴埋め式によって教員の思考に縛られることは、自らの知識を再構成するうえでは阻害要因となってしまう【H】。

最後に、穴埋めがあることで、書く分量が減ってしまう。何人かの学生は、インタビューのなかで、「書いて覚える」、「書くことで整理できる」ことを強調し、ノートをとることによる頭の活性化を指摘した。脳科学的な実験結果によると、ノートテイキングを行うとき、板書を写すだけでなく、自分が考えた説明や疑問などを書くことで、意識が働き、脳がより活性化するという（太田 2009: 30）。つまり、頭が活性化するからノートをとるのではなく、その逆なのである。しかし、穴埋め式レジュメになると、枠を埋めるだけでほぼ完了してしまい、書いて頭を活性化することがなくなる。穴埋め式レジュメの目的のひとつは、学生の書く負担を減らすことにあるけれども、書いて頭を活性化させる学生には、「物足りない」【F】という印象を抱かれてしまう。

では、穴埋めの枠を外したほうがよいのだろうか。【F】がインタビューで指摘していたように、穴埋め式レジュメであるからこそ、ノートを取らない、もしくは取れない多くの学生にも、授業を理解する可能性が生まれている。勉強しない学生も点数が取りやすいという意味では、全員がまんべんなく単位を取りやすくなる。こう考えると、穴埋め式レジュメにせずに枠をなくしてしまえば、一部の学生の授業理解を阻害し、授業でノートテイキングをしない学生が増えてしまうリスクが高まることになる。

しかし、こうした問題はより検討を要する。そもそもの大学教育の目的からすると、穴埋め式レジュメを用いて授業を理解させようとする授業は、望ましい教授法と言えるのだろうか。

先述したように、穴埋め式レジュメは、穴埋め部分を前後の文脈から切り取って、学生に暗記するように刷り込んでしまいがちである。だが、大学教育で求める学習者は、断片的な知識をただ暗記するのではなく、主体的に知識を再構成していく学習者である。こうした学習者を育成していく目的からすれば、穴埋め式レジュメでしかモチベーションが上がらないという状況は問題である。

むしろ、こうした穴埋め式レジュメによる授業を行うことで、学習者自身が知識を断片的にしか吸収できないことを問題視する必要があるだろう。【H】の事例が示していた通り、穴埋め式は思考を断片化してしまうため、自分で考えを巡らせるうえではむしろ邪魔となる。穴埋め式レジュメを用いてしまうゆえに、学生自身の主体的な学習態度は阻害されて動機づけが弱まってしまうことのほうが大学教育にとって問題である。

4.2.3.試験形態

学生は、試験形態によっても、ノートテイキングの取り組みが変わると答えた。成績をつけられる学生からすれば、評価方法によってノートテイキングや学習の方略を変えることは合理的な行動である。

インタビューでは、筆記試験とレポート試験の場合についての言及があった。

筆記試験の授業では、ほとんどの学生がノートテイキングを行うと答えている。とりわけ持ち込み可の筆記試験の場合、「ノートを取らないほうがおかしい」【G】と話す学生もいた。学生は筆記試験では授業の内容を再現することが求められると解釈していると思われる。授業内容を記録しておくために、ノートをとっているようだ。

逆に、レポート試験では、ノートテイキングの動機づけが下がると考える学生が目立った。大きな理由は、授業のノートがなくとも、自分で調べれば対応できることにある【B】。実際に、レポート試験の場合、学生はノートがなくても試験にはパスしうるようである。こうした現実が、レポート試験に対する、学生のノートテイキングへの動機づけを下げている。

ここで問題なのは、レポート試験の場合、授業中に作成したノートを活用しなくても、試験をパスできてしまうことだ。授業内容と試験方法とが一致しておらず、成績のことだけを考えれば、授業でノートをとることに学生は価値を見いだしにくい。ゆえに、ノートテイキングへの動機づけが下がる。

こうした事実から考えると、レポート課題でノートテイキングへの動機づけを高めようとするのならば、授業内容をふまえたレポート課題を設定するなど、授業内容と成績評価方式とをすり合わせる必要があるだろう。単純に筆記試験に変えればよいということではなく、どのような成績評価方式をとったとしても、授業内容をふまえて作成されたノートを活用する課題をもとに成績評価を実践することになるだろう。

4.3.教員の発話

教員の発話の仕方も、ノートテイキングへの動機づけを変える。学生のノートテイキングに

おける困難のひとつが、教員の話すスピードが速すぎて追いつかないことであった【A, Qほか】。とくにパワーポイントを用いた授業の場合、教員が授業を進めるスピードは速くなりがちだと感じている学生が複数みられた【K, Q】。

ノートテイキングは、教員の話す速度に合わせて頭の中で整理し、ノートに情報を落とし込んでいく作業である。ノートテイキングのスピード・分量は、教員の口述のスピード・分量よりも遅くて少ないものだとされる（Boch and Piolat 2005）。

そのうえ教員の発話は、実際の情報量もかなり多い。教員は自分の授業を録音して文字に起こせばよくわかることだ。高速で大量に発せられる情報から学生は必要な情報を聞き取り、ノートにまとめねばならない。その結果、学生は必死にノートを取りにいて力尽きてしまう。

学生は授業を受けながらその内容について考えているけれども、教員がほぼ立ち止まることなく話し続けているので、学生はしっかり考えるための時間的なゆとりが充分にとれていない。学生のなかには、授業でわからない用語や漢字が出てきたとき、スマートフォンや電子辞書で調べる者もある【B, K】。教員からは見えないのだけれども、こうした学生は、授業の流れから離れて「知識の旅」（既有知識との関連づけ。わからない概念について考えることを当然に含む）に出ていると考えられる。

ノートを取りつつ創造的な思考を生み出すうえで、授業の進行にはゆとりを持たせる必要がある。高校で実践されているように【J】、聞く時間と書く時間が別々に必要であることを、教員は十分に意識すべきだろう。

4.4.ノートをとる技巧的な工夫

4.4.1.ノートテイキングを円滑にする技巧的な工夫

学生は試行錯誤を重ねて、ノートテイキングを円滑に進める技巧的な工夫を凝らしている。それは短時間に教員が話す情報を縮約するためである。例えば、ノートに十分な余白を作ること【D】、記号や略語を用いて省略して表記すること【J】、箇条書きや階層に区分して記述すること【I】、色分けは適度に抑えること【B, J】などである。

学生はこれらの工夫を自分の経験則から編み出すこともあれば、他者【B, D, G, T】やノートテイキングのハウツー本【I】から学んでもいる。

4.4.2.他者や機材を学習の資源として利用する

学生はノートテイキングを行うとき、他者や機材を学習の資源として利用している。

授業で書き切れなかったり、わからなかったりする箇所は、他の学生からノートを借りて写させてもらう。その際、書き写したり、コピー機を使ったりする以外に、スマートフォンのカメラで撮影し、データとして保存することもある【D】。3.では言及しなかったが、ノートテイキングが追いつかない場合に板書の写真撮影を推奨する先生もいる【P】。

ただし、他人のノートは、あくまで他人が作成したものである。ノートを借りたとしても、そのままでは使いにくいという声も聞かれた【Gほか】。

一方で、3.では言及しなかったけれども、ノートを貸す側の学生が、授業に出席しない学生が簡単にノートを借りようとすることに不満を感じている様子も見られた【A】。

4.5.ノートの活用法

学生が実際に用いている学習方略をみると、ノートはあまり幅広く活用されてはいない。多くの学生は、授業の内容をただ写すだけのためにノートを用いていた。それは、多くの授業が知識の伝達や再現を要求しているためであって、学生はそれに合わせて行動しているに過ぎないからだ。結果として、筆記試験で重要（すなわち、テストに出る）と思われる項目をノートにメモすることが学生にとっては重要になる。

その一方で、一部の学生は、授業を聞きながら、自分の意見や感想をノートに書き込んでいた。授業の最後に課されるコメントシートに自分の意見や疑問をまとめるという学生もおり【A, F】、ノートに記載せずとも、まとめる機会があれば、自分の意見を整理して書くようだ。

学生が一度とったノートを見直す機会は、試験勉強のときが中心となる。他には、教員が前回の授業のふりかえりをした際【Qほか】や、授業で既出概念が出たとき【Rほか】、関連する授業で別の科目の内容を確認するとき【Hほか】、その日の授業で理解できなかった箇所があったとき【A, F, K, P】に、ノートを見返すことがみられた。その際、【F】は、授業内容をこえて探究的な学習を伴っていた。

このように、学生にとってノートは、授業を書き写したり、情報を記録したりするものとして用いられている。対して、自らの意見を生み出したり知識を創造したりするためにノートを用いることはあまりない。繰り返しになるが、このようなノートの使い方になるのは、そもそも授業それ自体が知識の伝達や再現を求めており、創造力や想像力を生み出すことを求める形式ではないためであり、学生は結果としてノートテイキングにおいて授業で得られた情報の記録や要約だけを行うことになる。

学生に創造的な思考を求めるならば、授業中に意見を出させる問いかけやワークなどを組み込む必要があるだろう。そのような授業設計をあらかじめ行っておらねば、授業の最後や試験で自分の意見を述べよと言われても、学生はその唐突な要求に応えることは難しいだろう。

こうしたことは、ノートの見直しという観点とも関連しうる。そもそも学生がとったノートを見ないのは、その必要がないからだ。授業が終わるとノートを捨ててしまうこと【L, N, Q】や、他者に譲渡すること【O, R】、部活動費の出納簿として再利用すること【C】の大きな理由は、ノートそのものを学習で再活用する機会がないためだ。ノートを再び利用するような授業や課題がなければ、自分のノートを次回に活かす機会もない。ノートの活用を検討するならば、授業終了後も活用されるノート作成の意義を教員が提示したり、実際に活用する機会を授業で設けたりすることが必要だろう。

4.6.高校までのノートテイキング

学生のノートテイキング方略をみると、高校までに用いていたノートテイキングの方略から

影響を受けていると思われる学生が見られた。

ひとつには、高校までの未熟なノートテイキングを引き続き実施していたことが挙げられる。例えば、語句や人名、項目などを覚えることだけを目的としたノートテイキング方略がそれである。自分が知っていることはノートに記録せず、自分が知らないことだけをノートに記録していたり【L】、テストに出そうな語句だけノートにメモしたりする。こうした学習方略では、授業の全体的な文脈とは無関係に語句や人名、専門用語だけが記録されることとなり、授業内容の体系的な理解にはつながっていかない。

授業を行う教員は、このような高校までの未熟なノートテイキングを行う学生がいることをまずは意識する必要があるだろう。授業を理解するためのノートテイキングの意義や方略を伝えるなど、大学の授業に対応したノート作成を支援することが求められる。

もうひとつには、ノートテイキングの目的のひとつに、他者に対して授業を受けたことを示す「証」として、ノートの存在を位置付ける解釈がみられたことが挙げられる。【O】の場合、たとえ授業内容がわかってはいなくとも、ノートをとっていることが授業に参加していることの「証」とであると解釈されていた。これはおそらく、高校までのノートチェックを前提にした解釈と思われる。すなわち、高校までは教員によるノートチェックが行われ、なによりも板書を書き写していることが重要とされる。とりわけ【O】の解釈は、授業内容はわからずとも、ノートだけは書き写していることを教員に示そうとする、自己防衛的なノートテイキング方略の実践を意味する。そこには、後述する学習の浅いアプローチが実践されている。

同じように「証」とであると答えたのは【J】である。【J】も、「授業中にノートを取らないことは、先生に失礼だと思う」と話し、教員の視線を意識してノートの存在意義を解釈していることがわかる。ただし、【O】の事例が、ノートは、授業をただ単に受けたという事実を「教員である他者に示す証」とであると捉えたことに対して、【J】の場合は、授業を通じて、自分の知識が再構成されたことが表現されていて、それが「自分自身への証」ともなっている。

これら2つの事例は、どちらもノートが授業を受けた「証」とであるという解釈を示している。なかでも、教員に対する「証」という文脈では、高校までにノートチェックをされてきたことをふまえての解釈と考えられる。ただし、その意味合いは大きく異なる。

【O】の事例は、それが防衛機制として表現されている点で、深刻な問題をはらんでいる。授業内容についての関心はみられず、あくまで教員の視線にしか関心が払われていない。授業を受ける本来の目的を捉え直すための助言や指導が必要になる。

一方の【J】の事例は、むしろ自分が授業を受けて学習した内容を自分自身にも見せるものとして表現されていることが示唆された。自律的な学習者を育成する立場からすれば、【J】のような解釈は、望ましいノートテイキングを実施している事例と考えることができる。

4.7.学生の学習方略と学習・知識観

学習方略は、学習観や知識観に方向づけられる。図1は、学習と知識の捉え方（つまり、学習・知識観）における段階と変化するポイントを示している（Entwistle 2009=2010: 41）。図1の

上部は知識観、下部は学習観の段階をそれぞれ示しており、左側から右側に移行するほど、学習・知識観は洗練化されていくことになる。この図には、それらの捉え方が飛躍するポイントも示されている。それは、知識が暫定的なものであることを知り、証拠を用いて相対的に判定することができる段階に達することであり、学習が情報の再生を目的とするものから、学んだものを理解して意味を求める段階に移ることを指す（Entwistle 2009=2010: 41）。知識や学習に対する未熟な態度は、これらの段階を経て、自らの考えを深める段階へと質的に変化する。

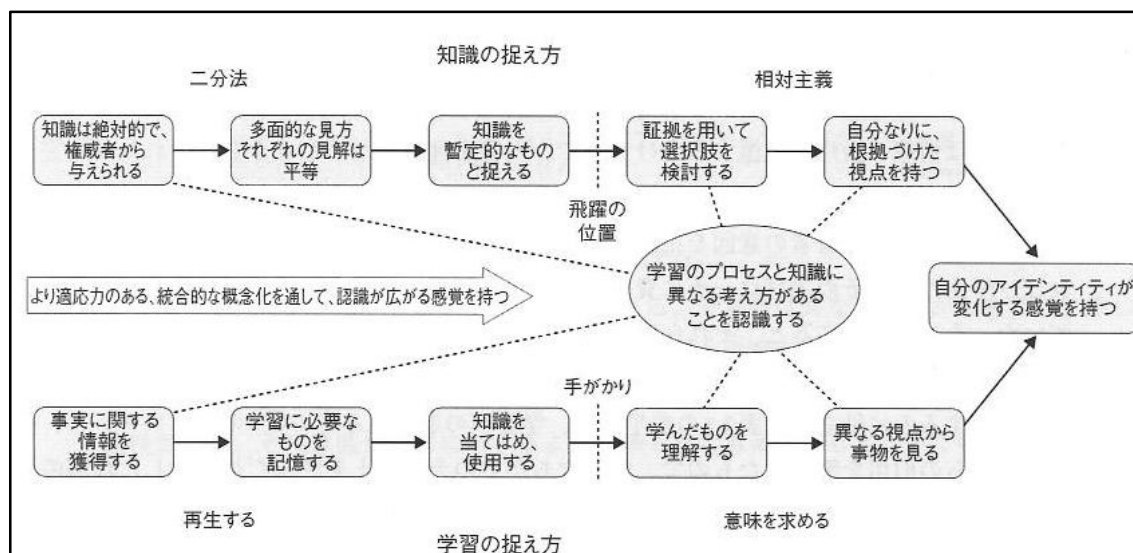


図1 学習・知識観のカテゴリー（Entwistle 2009=2010: 41）

ここでいう未熟な学習方略は浅いアプローチとして、深く考える学習方略は深いアプローチとして、質的に区分することができる。前者のアプローチをとる者は、試験官が何を尋ねるかに重きを置いて判断し、情報の断片だけを記憶しようとし、暗記的な学習を中心に行う。対して、後者のアプローチをとる者は、テキストの意味や意図、結論を読み取ろうとし、反省的・意味的な学習を行う（Entwistle 2009=2010: 42-3）。

学習方略のこのような違いは、質的に異なる学習・知識観と関連する。図1にあるように、浅いアプローチをとる者は、知識を二分法で捉え、知識の再生として学習を捉える。対して、深いアプローチをとる者は、知識を相対主義的に捉え、意味を求めるものとして学習を捉える。

インタビュー調査で明らかとなったノートテイキングの方略における特徴も、これらの学習方略の違いから整理ができる。ここでは、その理念型として、浅いアプローチと深いアプローチという2つのタイプから整理したい。

浅いアプローチをとる学生は、ノートテイキングを通じて断片的に知識の再現を試みたり、語句を暗記しようとしたりしていた【L】。テスト対策に関する工夫や暗記のための効果的・効率的な工夫が語られる一方で、授業内容の説明や、自分なりの意見や疑問などを想像して書き残すことがあまりない。板書の内容をただ書き写すだけという方略も用いられた【N, O】。単に知識を暗記することが、学習における暗黙の前提とされている。また授業は1回で完結してい

ると捉え、分野ごとに知識をリンクさせることがみられない【M】。知識は断片的な情報の集合となってしまう、反省的に自分の知識や体験と結びつける傾向はみられない。

逆に、深いアプローチをとる学生は、ノートテイキングを通じて自分の知識の拡張や再構成などを行っている。

授業を聞きながら、自分なりに思考して、既存の知識を再構成する。例えば【K】は、授業を聞きながら自分で考えた結果として、教員とは異なる意見にたどり着くこともあったと話していた。【K】はノートにマインドマップ（概念構成図）を描きながら、既存の知識を組み替えて、自分の意見を導き出していた。教員の授業をただ受動的に聞くだけではなく、積極的に知識の再編成を行っている。また【H】は、教員の話よりも先に答えを考えながら授業を受講していた。【H】もまた、教員の話をも自分なりに解釈して、授業に臨んでいた。これら2つの事例は、授業を聞きながら、自分と教員との意見の異同を判断しつつ、反省的に知識のふりかえりを行ったものと言える。

さらに、複数の科目で学んだ内容をリンクさせ、学習した知識を再編することもあった【C, H, I, K】。【H】は、演習科目でムスリム女性のスカーフ着用に関するディベートが出されたとき、イスラム教に関する別の講義で学んだ内容をふりかえり、ディベートの資料を作成していた。ある科目で得られたノートを別の科目の理解に役立てており、異なる活動領域の知識を関連づける学習方略である「境界的なものとしてのノート」（小林 2014: 64）という捉え方とも重なる学習を行っている。

くわえて、授業で学んだことを基礎にしてさらに自分の知識を拡張しようとするものもあった。【E】にとって、ノートはレポートを作成するときの「資料」、すなわち手がかりでしかなかった。それは授業内容に付加的な情報を追加しようという学習態度であり、【E】は、知識を再編するための道具として自分が作ったノートを位置づけている。

このように、学習方略の違いは、ノートテイキングの方略と連動する。そして、それは質的に異なる学習・知識観とも結びつく。つまり、浅いアプローチの学習方略は、試験に合格すること【L, P】や断片化された知識を受容すること【M】を、深いアプローチの学習方略は、自分の興味の幅を広げること【E】や新たな発見をすること【H】、日常生活につなげること【C】を、それぞれ学習・知識と捉える学習・知識観と関連していた。前者を「近視眼的学習・知識観」、後者を「拡張的学習・知識観」とそれぞれ名付けておく。大学教育にとって、後者が望ましいことは言うまでもない。

もちろん、ある学生が一貫した学習方略をとるわけではなく、科目や教員によって変わりうる。例えば、浅いアプローチを教員が要求するならば、拡張的学習・知識観をもつ学生でさえも浅いアプローチを採用することになるはずだ。

4.8.成績評価

ノートテイキング方略や学習方略を通して具現化される学習・知識観について、自律した学習者を育成する大学教育の目的からすれば、深いアプローチの学習方略や拡張的学習・知識観

を持つ学生にはよい評価を与えるべきとなろう。

ところが、GPAを成績評価の指標として採用すると、学習方略（あるいは学習・知識観）の深浅とGPAスコアの高低は必ずしも一致しない。

深いアプローチを採用しているものの、GPAの低い学生がみられた【F, K】。【F】は、授業中に学んだことに対して追加の情報を加えたり、穴埋め式レジュメでは思考が制約されるとして、自分で自由に考えたりする学習を好む。しかし、【F】のスコアは2.10台であり、全学の平均値に留まっている。また【K】は、マインドマップを作成しながら、教員とは異なる意見を導き出す学生であるけれども、【K】のスコアはさらに低く1.00近くとなっている。大学教育にとっては望ましい学習方略を用いる学生であるにもかかわらず、教員の成績評価は決して良くない。

逆に、浅いアプローチを採用しているものの、GPAが高いこともある【D, M, P, R】。【M】は、2.86とまずまずのスコアであるものの、学習方略は浅いものに留まっている。そもそも一部の科目でしかノートをとっておらず、ノートテイキングに関する認識も、技巧的なものに留まっていた。【D】も2.6というスコアであるけれども、授業で教員が話したことを書いてまとめることが中心となり、自らの意見や疑問を書きだすことは少ない。その点で、学習方略は浅いアプローチとなっている。【R】も、2.5とスコアは平均以上であるけれども、学習方略が未熟であり、試験形態によってもノートテイキングが適当になってしまうなど、浅いアプローチで学習が行われている。そして【P】は、学習の目的がテスト対策にあり、自分の疑問や考えを書き込んではいない。学習が授業や教科書の与えられた範囲を超えていないという点でも、浅いアプローチに留まっている。しかし、【P】はスコアが3.32とかなり高く出ている。

浅いアプローチを用いるいずれの学生も、大学での学習に肯定的な態度を示しており、GPAのスコア上は優秀な学生と捉えられている。つまり、教員は学生の学習方略上の問題を見過ごし、学生自身もその問題点を把握する機会を失ってしまっている。大学教育がめざすべき目的という観点からみれば、浅いアプローチに基づく学習方略を実施しているにもかかわらず、成績評価にそれが反映されていないことは問題である。

4.9. 学生のモチベーション

学生のモチベーションも、ノートテイキングの方略を規定する。モチベーションと言っても、1回の授業、科目、カリキュラム、大学教育そのもの、あるいは生きることそのものまで多種多様であり、それらがどのようにノートテイキングの方略に作用するかは事例ごとに異なる。

例えば、【N】は、大学教育にそもそもモチベーションを感じておらず、学習方略も未熟なままに留まっている。学習方略を改善しても、モチベーションが低いままでは、学習効果は限定的なものに留まるだろう。

授業へのモチベーションは、教員や授業に対する学生の捉え方、すなわち教員観や授業観も影響する。

【O】は、一部の科目が内容を理解できる学生を前提に進められていると解釈していた。そ

れゆえに、授業についていけない自分は授業を受けづらく、ノート在必死に模写するだけになっている。こうした授業観をもちながら、ノートテイキングの高度な方略を用いようとするモチベーションの維持は容易ではない。

同じように【Q】は、教員のやる気が見えるかどうかでモチベーションが変わると話していた。教員が話すだけの授業では、モチベーションは高まらないけれども、教員が学生に質問する授業では、モチベーションを高めていた。

また学びに対する学生の目的意識も、モチベーションに影響している。【R】は、職業に直接的に結びつく学習には興味関心を持っていた。それは同時に、モチベーションの持ち方がかなり直接的かつ限定的であり、分野を超えて知識を越境させるモチベーションに乏しいとも言える。その意味において、学習・知識観が浅いレベルに留まっており、拡張的学習・知識観をもつ学生に比べると、学習方略が変化する可能性が低いと思われる。

ただし、大学教育に対するモチベーションが低い学生であっても、生活全般へのモチベーションが低いということではない。例えば【Q】は、授業でのノートテイキングへのモチベーションは小さいけれども、サークル活動でのモチベーションは高く、高度な方略が活用されていた。3.では直接言及しなかったけれども、その他の学生の多くも、アルバイトなどで必要に迫られればメモを積極的にとっていた。したがって、学生はノートテイキングの方略を身につけていないのではなく、モチベーションが乏しいために、授業において高度な方略を使わないという側面がある。

もっとも本研究のインタビュー調査では、初めから授業に興味がないという学生はいないように感じられた。仮にそうした学生がいたとしても、少数に留まる印象を受けた。なかには、インタビュー調査において、ノートテイキングを通して、授業について（不満・改善要望を含めて）語ることに喜びを感じていた学生がみられた。学生は授業に無関心というわけではなく、むしろ関心を抱きながら授業を受けていることも示唆される。

むしろ、教員が適切に学生のモチベーションを刺激することで、学生の興味関心は大きく変わるものと思われる。実際、授業の実施方法によって学生のモチベーションが大きく影響されていた【K, Q】。学生の学習方略の改善において、ポイントのひとつとなろう。

4.10.小括

以上をふまえると、ノートテイキングは、教員と学生が持つ様々な要因の相互作用によって生み出される学習上の行為的方略と言える。端的に述べると、教員側に起因する要因としては、教員が授業中に行う発話の速度や分量、配付資料の種類や形式、授業や試験の形態、成績評価のあり方などが挙げられる。対して、学生側に起因する要因としては、ノートの整理方法、技巧的な工夫、学習・知識観や学習方略、教員観や授業観を含むモチベーション、高校までの未熟なノートテイキング方略の使用などが挙げられた。

これらの結果が示唆することについて、授業で教員と学生が用いるノートや資料、授業・試験形態、学生の学習方略や学習・知識観という観点から述べる。

まず、授業で教員と学生が用いるノートや資料についてである。教員側に立てば、どのようなタイプの資料をどのように学生に提供するのかという問題となる。例えば、配布資料の分量や、穴埋め式などのレジュメの形式が、様々なレベルでの学生のモチベーションや学習方略に影響を与えていた。こうした実情をふまえれば、教員は、どのような資料を作ると学生がどのような反応を見せるのかを意識して、授業で活用するレジュメや追加資料などを用いる必要があるだろう。

逆に学生側に立てば、ノートやルーズリーフ、クリアファイルやバインダーなど、自分で用意する素材によって、資料整理の仕方が大きく異なっていた。ノートテイキングを通じて、学習内容を整理したり見返したり、また自分なりの意見を作り出したりするような様々な作業を行う上では、必要なときにすぐに取り出せたり、加工・編集ができたりするほうが、より効率的で効果的である。

そうした意味では、一般的な分類方法だと思われる、科目単位での資料整理が行われていなかったことは、改善すべき課題である。こうした整理方法に結びつかない原因として、学生が荷物の軽減という実利的なメリットを重視していたことが示唆された。こうした実利的なメリットとは別に、科目単位での整理方法に学習上のメリットが充分にあることを、実例などを通じて学生に伝える必要があるだろう。

学生は、部分的に効果的なノートテイキングの方略を採用したり、他者やメディアからそれを学んだりしており、よりよいノートテイキングへの関心がないわけではない。ここに資料整理における学習上のメリットを提案できれば、学生の動機づけは変わる可能性がある。それは同時に、ノートをとった後の活用に関する提案にもつながっていくものと思われる。

次に、授業や試験形態によってノートテイキングへの学生の取り組み方も異なっていた。学生は、授業の目的や教員の期待などに敏感に反応している。それに対して学生がどうモチベーションを持って、ノートテイキングに取り組めるかは、注意が必要だろう。

そのうちの試験形態については、レポート試験に対するモチベーションの低さに注意が必要である。背景には、レポート試験において、授業でのノートテイキングの成果を充分に反映させた課題設定や評価ができていないことがあるようだ。授業中に作成したノートを活用したレポート課題の設定などを通じて、教員は学生のノートテイキングに対する意識づけを促進することができるだろう。

最後に、学生の学習方略は、ノートテイキングの方略と深く結びついていた。また、学習・知識観の違いも、学習方略を通じてノートテイキングの方略へと具現化されていた。自律した学習者の育成という大学教育の目的からすれば、浅いアプローチでの学習者に適切な指導や助言を行い、またそれを実現するような授業上の工夫を行うことで、学生が拡張的学習・知識観や深いアプローチの学習方略を採用することの支援に取り組む必要があるだろう。

ここで示唆したことの具体的な提案は、以下の章で詳述する。

5.指導方法と授業改善の提案

以上で分析した本学学生のノートテイキングにおける実態と特徴をふまえて、先行研究の知見を交えながら、その指導方法と授業改善の提案を行う。

5.1.ノートテイキングをめぐる教育上の論点

ノートテイキングそのものの意義は、小林（1997: 31）が「手にペンを持つこと、それを使って紙というある特性を持った媒体の上に表現を書き出すこと、書き出した表現が消えないでそのまま残ること、その表現を目で見ることができるといった特徴こそ、ノートテイキングやノートテイキングを通して構築される理解にとって本質的である」と述べるように、ノートを書くというモノを用いた身体的・物理的操作と概念的表象を用いた思考的操作とが一体的に行われること、ノートに外化された認知を目に見える形で認識でき、それを操作できたり客観視できたりすることにある。

つまり、ノートテイキングは、認知の負荷を軽減させ、認知を拡張させる利点をもつ。インタビュー調査で何人かの学生が自らのノートテイキングの方略を「書いて覚える」と表現していたが、それは、その学生自身がこの利点を明確に意識していたことを意味する。

言い換えると、ノートテイキングとは、認知の使い方、すなわち学習方略が行為として具現化されたものであり、それらは不可分である。したがって、4.7.で論じたように、ノートテイキングの方略と学習方略とが密接に関連することは当然である。

学生がノートテイキングのこのような意義や利点を十分に活かすことができれば、学生はより効果的に学習することができる。そのための支援や指導のあり方が、ノートテイキングをめぐる教育上の論点となる。

5.2.目指すべき方向性＝再構成ノートテイキング

先行研究の知見を総合すると、要約や図式化をはじめとする知識の再構成を促すノートテイキング（以下、再構成ノート、再構成ノートテイキングと略す）が、その指導方法と授業改善の提案における目指すべき方向性となる。

Piolat et al（2005）は、先行研究を概観し、再構成ノートテイキングは、記憶の定着を含めた学習成果において逐語的なノートテイキングより優れていると結論づける。再構成ノートテイキングは、図表や概念図による情報の選択や組織化を伴い、そのことが記憶の定着を促す。

その研究例の1つは、Kiewra（1985）の研究である。Kiewraは、教育心理学の授業後48時間が経過してから、学生に25分間の復習を行わせ、持ち込み不可の知識再生テストおよび応用テストを行った。学生は、ノートテイキング、その見直し、教師の講義ノートの配付、授業への参加それぞれの有無を統制した8群に分けられた。その結果、知識再生テストにおいては、ノートテイキングの有無と授業への参加の有無にかかわらず、教師の講義ノートを配付した群の成績が他の群より有意によかった。他方、応用テストではどの群も半分以下の得点率であり、有

意な差はなかった³。

もう1つは、Peper and Mayer (1986) の研究である。Peper and Mayerは、車のエンジンについての23分のビデオ講義を見せて、その直後に持ち込み不可のテストを行った。テストは、構文上の逐語的記憶（講義に出てきた同じ言葉を使って、2種類の文章を作り、どちらが講義で出てきたかを選ぶ）、意味上の逐語的記憶（講義内容に関する2種類の文章をつくり、どちらが講義で出てきた内容かを選ぶ）、事実再生、応用的問題解決の4種類からなる。学生は、逐語ノート、要約ノート、Q&A、いずれもなしの4群に分けられた。そのうち、要約ノートとQ&A群は、ビデオに90秒のインターバルが5回入り、それぞれのインターバルにおいて、要約ノートの作成あるいは教師による授業内容に関する質問がなされた。そのテストの結果は、講義内容に詳しい学生かそうでないかによって分けて示され、いずれの場合でも、2種類の逐語的記憶および事実再生においては、いずれもなし群の成績が最もよい傾向にあるが、応用問題を含めて総合的にみると、要約ノート群の成績が最もよかった。

これらの研究から、知識を再生するだけであれば、学生に何もさせなかったり、教師の講義ノートを配付したりすることが最良の手段だが、大学教育に期待される目標である、学生の自律的で創造的な学習を促進するためには、再構成ノートテイキングが最も望ましいと言える。

この再構成ノートテイキングは、認知の性質から見ても妥当な方法である。

河西 (2011) は、脳科学の観点から、「記憶素子」が脳皮質におけるシナプスから伝達物質を受け取るスパインに存在しているものの、それは記憶全体の意味をもつことはできず、スパインの記憶全体における意味は脳の回路を動かしてはじめてわかると述べる。

今井 (2014) も、認知は常に再構成されるものであり、ドネスケバブのように、肉片 (= 個々の知識) を貼り合わせて全体 (= 認知) が完成するイメージで捉えるべきではないと述べる。

このように、認知はネットワークに例えることができる。新規知識は既有知識のネットワークのなかに適切に位置づけられることによってのみ定着する。そのとき、既有知識も新規知識の影響を受けて変化する。それが認知のネットワーク全体における変化をもたらす。それが認知の再構成である。

具体的な例を述べる。2歳の子どもが扉を指さして「開けて」と言ったが、すぐ別の日には扇風機を指さして「開けて」と言っていた。その子にとっての「開けて」は、何かをしてほしいという意味だと推測される。それからしばらく経って、その子は、扇風機を指さして「つけて」と言うようになった。そのとき、「開けて」には、扇風機には使わないという意味が付け加わる。したがって、「つけて」という新しい言葉を覚えることは、もともと知っていた「開けて」の意味が変化し、それらを使い分けられるようになる認知の再構成を伴う。

逆に言えば、認知の再構成なくして、知識の定着は見込めない。数学や理科の学習においてよく見られる、素朴概念が誤概念を誘発したり科学的概念の理解を妨害したりする事例は、こ

³ ただし、この応用テストの結果は、授業において応用の重要性が強調されたり、学生がそのこと認識したりすることによって、改善する可能性がある。

のことを端的に示している。にもかかわらず、とくに理数系のような「積み上げ型」の科目や資格取得をめざす分野において、正確な知識を教授しようとする教師ほど、先に述べたドネスケバブに例えられる誤った知識観に基づいて授業を行っていることは注意を要する。

5.3.再構成ノートテイキングやその支援・指導における技法

本研究のインタビュー調査から、認知の再構成を意識する深いアプローチの学習方略や拡張的学習・知識観が再構成ノートテイキングを促すことは理解される。先述したノートテイキングの意義や役割をふまえれば、逆に、再構成ノートテイキングを定着させることを通して、そのような学習方略や学習・知識観を促すこともできる。したがって、認知の発達とノートテイキングの技法とは車の両輪であり、その双方を指導していく必要がある。

今後、再構成ノートテイキングそのものやその支援・指導における効果的な技法の開発が求められる。例えば、前者については、Mosleh and Baba（2013）が、コーネル式、REAP式、マインドマップなど、豊富に紹介しているので参考にされたい。あるいは、インターネットの検索サイトでこれらの技法を検索すれば、詳細を知ることができる。

このうち、「REAP」が意味するところ、すなわち、自分の生活に関連（Relate）させること、外界や既有知識にむけて拡張（Extend）すること、現実世界で機能する方法に気づくことによって実現化（Actualize）すること、自身や社会が利益（Profits or benefits）を得る方法を記述することが、ノートテイキングを通した認知の再構成を促す視点でもある。これらの視点を獲得することができるように、ノートテイキングの指導や授業の方法を工夫することも、ひとつの具体的技法になりうる。

5.4.指導方法＝学生への示唆

本稿におけるこれまでの議論をふまえて、ノートテイキングの指導方法への示唆を述べる。これはそのまま学生に対する示唆でもあるので、学生の視点から記述する。

再構成ノートテイキングを目指す 以上に述べたとおり、再構成ノートテイキングは、逐語によるノートテイキングより知識の定着においても効果的である。高校まででしてきたように、授業を受けている証拠として他者に見せるための正確なノートをつくることをめざすべきではないし、ノートをきれいに書き留めることが学習だと考えてはならない（高濱・持山 2010）。

教師が教授する概念などを自分の言葉で説明したり、言い換えたりする 再構成ノートテイキングには、教師が教授する概念などを自分の言葉で説明したり、言い換えたりすることを含む。そのことで認知の再構成が促され、その概念などを獲得できるようになる。自分の言葉を使うことをためらってはいけない。

ただし、科学的概念を誤って理解することのないように注意する必要がある。同じ授業を受けている学生同士でノートを見せ合うなどして、そのことを点検することが望ましい。

書き留めることの意義を理解する 書き留めることで、ノートに書かれたことを認知の一部として使うことができ、頭の中だけで考えるよりも、より効果的に創造的思考を行うことがで

きる。頭が活性化するからノートをとるのではなく、その逆であることを認識しておきたい。

再構成のために自分の疑問や考えを書き留める 再構成とは、教師の教えと自分の考えとを総合し、創造的に思考することを含む。ノートに自分の疑問や考えを書き留めておくことは、そのきっかけになる。

略語や記号、ひらがな・カタカナ、シールや付箋を活用して、ノートテイキングを省力化する 先述したように、教師の口述よりもそれを書き留めることのほうが、何倍も時間がかかり労力を要する。それを効率的に省力化することを考え、自らに合った方略を採用するとよい。

補足的にカメラや友人を活用する スマートフォンや携帯電話のカメラによる板書の写真撮影は教師の許可を得てから行う必要があるが、書き留められなかった場合にそれらを保険として活用することは、心に余裕が生まれ、再構成ノートテイキングに資する。また、友人のノートも同様に役立つ。ただし、あくまでそれらは再構成ノートテイキングのための補足的な手段として認識しておく必要がある。

自分に合った再構成ノートテイキングの技法を用いる ノートテイキングは能力やパーソナリティなどの個人的要因に依存するので、学習に対する自分の特徴を客観的に分析することを通して、自分に合った技法を身につけるとよい。

とくに、Friedman（2014）による関連研究の概観によれば、ノートテイキングのパフォーマンスには、ワーキングメモリ（短期記憶）が大きく影響する。それは、知識の理解と生産に使用されるが、それらはトレードオフの関係にあるうえ、その大小には個人差がある。同様に、ノートテイキングにおける転写と要約もトレードオフの関係にある。したがって、ワーキングメモリの大小によって転写・要約を使い分けることが望ましい。それが小さい場合、まず転写して、あとで要約することが望ましい。

科目単位で時系列に沿ってノートや配付資料を整理する とったノートや配付資料をどのように整理するかで、見直すときの使いやすさ・理解のしやすさが変わる。科目ごとに内容の体系や流れがあるので、科目単位で時系列に沿って整理することが望ましい。そのために、ルーブリーフや配付資料には、科目名と日付を必ずメモしておくことも必要である。

また、ノートの素材や配付資料の有無などによって、整理のしやすさ・見やすさの観点からファイルの素材も適切に選びたい。ファイルと一口に言っても、バインダー、2穴・30穴式、クリアファイル・ホルダーなどさまざまなものがある。また、ファイルの内容物を仕切るためのインデックスシートやシールもある。これらのものを上手に組み合わせて活用したい。

その日のうちに見直す、日をおいて何度も見直す インタビュー調査でも示されたとおり、ほとんどの学生は、試験の直前までノートを見直さない。しかし、記憶研究を概観したThalheimer（2010）が、記憶を定着させる方法のひとつとして反復学習を推奨しているように、まずその日中に見直し、日をおいてくり返し見直すことが知識の定着に有効である。また、見直す際に、授業内外でこれまで学んだこととの関連を探究するなど、認知の再構成を伴うようにするとなおよい。

5.5.授業改善への示唆

また、本研究が授業改善に示唆することは下記の通りである。

ノートテイキングの認知負荷が大きいことを認識する 学生のノートテイキングのスピードよりも教師の口述のそれが何倍も速い。また、Piolat et al (2005) は、複数の研究を比較して、ノートテイキングにおける認知負荷は、行動の計画立案や翻訳、作文に次いで、熟達者のチェスよりも大きいことを指摘する。

したがって、教師には、ノートテイキングの認知負荷が大きくなりすぎないように、話し方、進め方、資料の提示方法など、授業のさまざまな側面において、学生への配慮や支援が求められる。例えば、講義を聴取する時間とノートを書く時間とを交互にとることによって、学生が授業内容を記憶する量を増やすことができる (Aiken et al 1975)。

再構成ノートテイキングを前提とする授業構成にする 学生が授業中にも再構成ノートテイキングができるように、話し方や問の取り方などを工夫する必要がある。

また、再構成ノートそのものやそれに類する課題を与えることも一案である。例えば、毎回最後の15分を使って、ミニットペーパー（リアクションペーパー）に再構成ノートをつくらせる。その際、REAP式の4つの視点、あるいは、毎回そのうち1つの視点を取り上げて再構成させたり、マインドマップをつくらせたりする。また、優れているものを次回の授業で紹介したり、学生同士で批評し合わせたりする。授業改善の資料としても活用する。

試験を含む授業のあらゆる場面で学生自身による説明や言い換えを促進する 知識の定着には認知の再構成が必要であるから、教授する概念などについて、学生自身による説明や言い換えを促進することが必要である。重要なことは、概念そのものを記憶させることなく、個々の学生における認知のネットワークのなかに概念を適切に位置づけさせることである。このことは、授業方法だけでなく、成績評価方法においても意識されなければならない。

認知におけるノートテイキングの利点を上手に活用する 認知の負荷を軽減させ、認知を拡張させることがノートテイキングの利点である。この利点を授業中に活用することが望ましい。このことは、言語など技能系の科目においても有効である。実演を通して気づいたこと・気をつけることをノートに書かせて、慣れるまでそれを見ながら実演させるとよい。

学生が「知識の旅」に出る時間を確保する インタビュー調査でも見られたように、認知の再構成に意欲的な学生ほど、既有知識との関連を考えたり、わからない概念などを辞書やスマートフォンで調べたりして、「知識の旅」に出ている（違う「旅」に出ている学生もいるが）。教師が口述し続けたり、学生に作業をさせ続けたりすることは、不真面目な学生には効果的かもしれないが、そのような意欲的な学生にとってはモチベーションを失わせる。

したがって、授業中に折に触れて、学生の「知識の旅」を促し、その時間を確保することは有効である。その間に机間巡視をすれば、学生の様子をより深く知ることができる。また、授業中に学習目的のスマートフォン・携帯電話の使用を推奨することも必要かもしれない。

学生のノートは不完全であることを前提にする 先に取り上げたKiewra (1985) は、逐語ノ

ートでも再構成ノートでも、学生のノートが不完全であることを前提に指導方法を検討する必要があると指摘する。具体的には、机間巡視を増やし、学生のノートを点検する、学生同士で互いのノートを点検する時間をつくる、授業の最後に復習や認知の再構成を行う時間をつくるなどの工夫が必要である。ここで言う点検とは、ノートを書いているかどうかではなく、ノートに書かれていることに誤りがないかどうかを確認することである。

ノートテイキングを抑制する出来事があることを認識する Boch and Piolat (2005) は、教師の余談や、教員と学生あるいは学生間がやりとりをしているとき、早口で甲高い声（余談と受け取る）、ためらいながら（ぼそぼそ）話す（思いつきで話していると受け取る）、講義ノートを脇においたり、教室を歩いたりしながら話すときは、学生のノートテイキングが抑制されると指摘する。このときにはノートテイキングを直接指示する働きかけが必要である。

ノートテイキングの認知負荷を軽減する資料を配付する Friedman (2014) が述べるように、講義の前に、重要な概念や話題に関して注意を向けさせる資料を与えることは、ノートテイキングの認知負荷を軽減する役割を果たす。ただし、講義内容のすべてを配付資料にすることは、学生が工夫・再構成する余地をなくすので、望ましくない。

また、本研究におけるインタビュー調査からは、穴埋め式レジュメの問題点も指摘された。つまり、それは、重要な概念に注意を向けさせてはいるものの、学生にその語句さえ覚えておけばいいというメッセージを同時に与えることである。概念の語句を穴埋めにするのではなく、それを資料に示した上で、その解説やポイントを書き込ませるようにしたほうがよい。

個別の話題に入る前に、話題の全体像や構造を提示する 資料についての前述の工夫は、そのまま口述の方法にも応用できる。つまり、個別の話題に入る前に、話題の全体像や構造を示すことである。例えば、「これから〇〇についての話をするが、大切なことは……である」とか、「この話のポイントは□点である。第1に……、第2に……」というような話し方である。

重要なポイント・専門用語は、ゆっくり、間をおいて、何度も述べて板書する 日本語の特徴であるが、同音異義語や難解な漢字は、学生にとってノートテイキングの障害になりうる。

このことについて、村井宏栄元本学講師（現梶山女学園大学講師）は、2012年度春学期に本学教養スタンダード科目「人権と社会」（人見担当）の配付レジュメを語彙調査し、専門語彙を除いて出題語彙を選定したうえで、文脈なしで漢字のみを提示し、その読みを答えさせるという調査をした（未発表）。調査対象クラスは、4学科にわたる4クラス計89名で、いずれのクラスも年度当初のプレイスメントテストによるクラス分けで下位に位置する（当該クラスの順位／全体として、4/4、5/5、4/6が2クラス）。

その結果、奴隷、勧告、措置などはほぼ全員が読めていたが、相互依存性、是正、搾取、漸進は半分以上の学生が読めていなかった（次ページの表1）。

ひとは文脈から読みや意味を類推することができるので、この結果がそのまま授業の理解度と同一であるとは見なすことはできないが、聞いて理解できない漢字があったり、聞いた言葉を漢字などに変換していたりすると、認知負荷はそれだけ大きくなり、ノートテイキングの障害になりやすい。インタビュー調査で何人かの学生が要望していたように、重要なポイントや専

門用語は、ゆっくり、間をおいて、何度も述べるとともに、板書することが望ましい。また、資料を配付する際には、わからない語句を調べる時間を設けたり、事前に配付しておき、それを調べる予習を課したりすることも効果的である。

表1 授業レジュメにおける漢字の読みに関する学生調査の結果

| 出題 | 正解 | 正解率 (%) | 出題 | 正解 | 正解率 (%) |
|-----|---------|------------|-------|----------|------------|
| 奴隷 | どれい | 95.5 | 批准 | ひじゅん | 57.3 |
| 勧告 | かんこく | 91.0 | 履行 | りこう | 55.1 |
| 措置 | そち | 88.8 | 四肢 | しし | 52.8 |
| 拘束力 | こうそくりょく | 84.3 | 相互依存性 | そうごいぞんせい | 44.9 |
| 遮断 | しゃだん | 83.1 | 姦通罪 | かんつうざい | 44.9 |
| 拷問 | ごうもん | 78.7 | 殴打 | おうだ | 44.9 |
| 疲弊 | ひへい | 76.4 | 庇護 | ひご | 40.4 |
| 顕在化 | けんざいか | 75.3 | 是正 | ぜせい | 32.6 |
| 婚外子 | こんがいし | 62.9 | 搾取 | さくしゅ | 31.5 |
| 管轄下 | かんかつか | 59.6 | 漸進 | ぜんしん | 22.5 |
| 滞留 | たいりゅう | 59.6 | | | |

復習におけるノートの活用を促す 本研究のインタビュー調査では、履修し終えた科目のノートを活用している事例はほとんどなかったが、とくに科目間に系統性がある科目で過去に履修した科目のノートを持参させることも含めて、授業中に折に触れて過去のノートを活用させるとよい。その際、ただ見るように指示するだけでなく、学生と一緒に振り返るようにする。

このとき、学生が登校時の荷物を減らしたいという欲求を有していることに留意する必要がある。つまり、その欲求と授業におけるノートの活用度は競合するので、いかに活用度を高め、その欲求を制するかを考える必要がある。

また、授業中の課題や試験問題で、過去のノートを活用した認知の再構成を促すとなおよい。

1回目の授業において授業のポリシーを明確に伝える 学生は、教員の授業スタイルや授業目標、学生への期待・態度に敏感に反応して、学習やノートテイキングの方略を変える。したがって、Friedman（2014）が指摘するように、授業で期待される学習行動、評価方法、推奨されるノートテイキング方略などのポリシーを、1回目の授業で学生に対して明確に伝えることが望ましい。そのポリシーは、大学教育のめざすべき目的をふまえて、深いアプローチの学習方略や拡張的学習・知識観を支持・促進するものでなければならない。

大学においては高校までの学習との違いを認識させ、円滑な移行を支援する 現状においては、高校までの学習と大学での学習とは質的に大きく異なる。そのことに自発的に気づく学生もいるが、そうでない学生も多い。もっとも、本来は初・中等教育においても、大学のように自律的で創造的な学習を促すべきであるが、当面は、大学教育においてその違いを認識させ、

暗記的な学習から反省的・意味的な学習へと円滑に移行できるように支援することが必要である。そのためのひとつの方法が、再構成ノートテイキングを定着させることである。

自律的で創造的な学びを積極的に評価する 授業のポリシーと関連するが、知識の再構成を促すためには、そのような自律的で創造的な学びを適切に評価することが必要かつ重要である。

また、本研究のインタビュー調査からも明らかなように、深いアプローチの学習方略やそれに適合するノートテイキングの方略を採用する学生にとって、知識再生を中心とする授業や試験は、学習へのモチベーションを減じさせる。そのために、結果として彼／彼女らが自らの能力を発揮する機会を奪い、不当に低い成績を与えている。

よって、大学での学びにおいて望ましい学習方略や学習・知識観を有する学生により評価を与えるように、その方法を再検討する必要がある。

そもそも、知識の再構成を伴う自律的で創造的な学びを推奨すると言いながら、知識再生テストに重点を置いた評価をし続けることは、言動に明らかな矛盾がある。基本的知識の理解度を測ろうとするあまり、穴埋めや知識再生問題に依存すべきではない。活用を含めた再構成を通してでないと、基本的知識の定着は促されないこと、発展的課題や試験問題そのものが、基本的知識の定着を促す機会のひとつであることを理解する必要がある。発展的課題の例としては、REAP式の4つの視点を活用して解く問題などが考えられる。

6.総括

本稿では、本学学生のノートテイキングの実態を文系学部学生へのインタビュー調査に基づいて明らかにするとともに、その指導方法や授業改善の提案を試みた。

その結果、本学学生のノートテイキングの実態や特徴として、ノートテイキングは教師と学生の相互作用によって規定される学習上の行為的方略であることが確認された。教師側の要因としては、教師が授業中に行う発話の速度や分量、配付資料の種類や形式、授業や試験の形態、成績評価のあり方などが挙げられた。対して、学生側の要因としては、ノートの整理方法、技巧的な工夫、学習・知識観や学習方略、教員観や授業観を含むモチベーション、高校までの未熟なノートテイキング方略の使用などが挙げられた。

この調査結果と先行研究をふまえて、大学教育がめざすべき自律的で創造的な学習と知識の定着との双方において逐語的ノートテイキングより再構成ノートテイキングのほうが有効であること、再構成ノートテイキングと深いアプローチの学習方略や拡張的学習・知識観とは相互に促進し合う関係をなすことを指摘したうえで、再構成ノートテイキングの指導方法（学生への示唆を含む）と再構成ノートテイキングを促す授業改善の提案を行った。

本研究を通して、ノートテイキングの実態だけでなく、授業の営みをめぐる学生と教師の実態とそれにかかわる問題の一端を垣間見ることができた。例えば、学生におけるノートテイキングの方略や学習方略、学習・知識観には大きな多様性があることがインタビュー調査から見

えたが、多くの教師はこの多様性を認識できておらず、またそれに対処もできていないことである。本研究では、その問題への対応策も可能な限り提案するように努めた。

また、本研究では、再構成ノートテイキングが望ましい学習方略や学習・知識観の獲得を促進するという観点から、大学生にとってふさわしいレベルの理解を得るためのノートテイキングの方略も提案した。スタディスキルを扱う大学生向けの教科書におけるノートテイキングに関するこれまでの記述は、技巧的なレベルに留まっていた。その点で、本研究は、未開拓の研究領域に先鞭をつけたと言える。

ただ、本研究から見えたより深い問題は、学生と教師の不適切な学習・知識観にある。ここには、学生が浅いアプローチの学習方略を使ったり、近視眼的学習・知識観をもっていたりすることだけでなく、深いアプローチの学習方略を使い、拡張的学習・知識観をもつ学生にさえ、教師が浅いアプローチの学習方略を使うことを（多くの場合意図せず）強制することを含む。それは、教師自身が、ドネスケバブに例えられる誤った知識観を含む近視眼的学習・知識観を有していることに原因がある。本研究が提案したことを実践するだけでは、この問題の根本的な解決は難しいかもしれないが、その突破口になればと思う。

本研究の中心的な課題ではなかったのに、十分に論究することはできなかったが、学生において浅いアプローチの学習方略や近視眼的学習・知識観が深いアプローチの学習方略や拡張的学習・知識観に変容する契機や過程を明らかにすることは、自律的な学習者を育成するという大学教育の目的に資する、学習方略や学習・知識観の指導に役立つ。

例えば、【K】や【I】は、高校時代の家庭教師や塾の講師から再構成ノートテイキングの技法を教わったことで、深いアプローチの学習方略を使うようになった。この事例は、再構成ノートテイキングが深いアプローチの学習方略を促進するという本研究の知見を支持する。

他方、【C】や【H】は、高校までは浅いアプローチの学習方略を用いていたが、大学に入ってから、科目間の重なり気づいたことで、深いアプローチの学習方略を用いるようになったという。これら2つの事例において、その気づきの契機や過程を明確に知ることはできなかったが、そこには、学生本人の要因だけでなく、自律的な学習を支持する大学の雰囲気などの環境的要因も影響していると思われる。今後追究していきたい。

本研究は、本学における教育・授業実践の改善を念頭において展開されたものだが、大学教育、ひろくは学校教育の改善に貢献することができれば幸いである。

付記

本稿は、松本が1、3.11-20、5を、人見が2、3.1-10、4.1-6および4.8-10を、共同で4.7と6をそれぞれ執筆した草稿を元に、著者ら相互に検討を加えたものである。

引用文献

Aiken, E.G., Thomas, G.S. and Shennum, W.A., 1975, "Memory for a lecture: Effects of notes, lecture rate, and informational density," *Journal of Educational Psychology*, 67(3), 439-44.

- Beecher, J., 1988, "Note-taking: What do we know about the benefits? ERIC Digest Number 12.," ERIC(ED300805.)
- Boch, F. and Piolat, A., 2005, "Note taking and learning: A summary of research," *The WAC Journal*, 16: 101-13.
- Bransford, J.B., Brown, A.L. and Cocking, R.R. eds., 2000, *How people learn: brain, mind, experience, and school (Expanded ed.)* Washington, D.C.: National Academy Press. (= 森敏昭・秋田喜代美監訳, 2002, 『授業を変える——認知心理学のさらなる挑戦』 北大路書房.)
- Castelló, M. and Monereo, C., 2005, "Students' note-taking as a knowledge construction tool," *Educational Studies in Language and Literature*, 5: 265-85.
- Entwistle, N., 2009, *Teaching for understanding at university: Deep approaches and distinctive ways of thinking*, UK: Palgrave Macmillan. (= 山口栄一訳, 2010, 『学生の理解を重視する大学授業』 玉川大学出版部.)
- Friedman, M.C., 2014, "Notes on note-taking: Review of research and insights for students and instructors," http://hilt.harvard.edu/files/hilt/files/notetaking_0.pdf, (2015.3.31.)
- 藤田哲也, 2006a, 「ノートの取り方1——大学の多様な授業スタイル」藤田哲也編『大学基礎講座 改増版——充実した大学生活をおくるために』 北大路書房, 11-30.
- 藤田哲也, 2006b, 「ノートの取り方2——役立つノートとは」藤田哲也編『大学基礎講座 改増版——充実した大学生活をおくるために』 北大路書房, 31-49.
- 人見泰弘, 2013, 「国際社会学教育の実践と課題——初年次教育における写真観察法の事例」『名古屋学院大学論集言語・文化篇』 25(1): 111-22.
- 今井むつみ, 2014, 「オープニングトーク」ABLE2014 AUTUMN サイエンスカフェ (於・内田洋行東京本社ユビキタス共創広場 CANVAS) 配付資料.
- 河西春郎, 2011, 「大脳シナプスと分泌現象の2光子顕微鏡を用いた研究」, <http://www.bm2.m.u-tokyo.ac.jp/pdf/uehara.pdf>, (2014.5.26).
- Kiewra, K.A., 1985, "Learning from a lecture: An investigation of notetaking review and attendance at a lecture," *Human learning*, 4(1): 73-7.
- 小林敬一, 1997, 「ノートテイキング研究に対するエスノグラフィックな検討」『九州大学教育学部紀要 教育心理学部門』 42(1・2): 21-34.
- 小林敬一, 2014, 「ノートテイキング——越境の手段」富田英司・田島充士編『大学教育——越境の説明をはぐくむ心理学』 ナカニシヤ出版, 63-76.
- 松本浩司, 2013a, 「教員養成教育における「文脈的教授・学習」としてのプロジェクト・ベース学習の実践に関する研究 (1) ——複数クラスにおける教育効果の測定を中心に」『名古屋学院大学論集社会科学篇』 50(1): 57-81.
- 松本浩司, 2013b, 「教員養成教育における「文脈的教授・学習」としてのプロジェクト・ベース学習の実践に関する研究 (2) ——学習観の変化を中心に」『名古屋学院大学論集社会科学篇』 50(2): 49-72.
- 松本浩司, 2014, 「ひとの学びの性質をふまえた授業づくりの原理とプロセス——自身の授業実践を振り返って」『名古屋学院大学論集社会科学篇』 51(2): 189-219.
- 松本浩司, 2015, 「本学教養科目におけるピアサポーター育成の試行的取り組み」『名古屋学院大学論集社会科学篇』 52(1): 87-105.
- 松本浩司・秋山太郎, 2012, 「大人数授業におけるアクティブ・ラーニングの実践開発とその教育

- 効果に関する検討——異なる形式のアクティブ・ラーニングを採用することによる差異に注目して」『名古屋学院大学研究年報』 25: 1-39.
- 松本浩司・秋山太郎, 2013, 「大人数授業におけるアクティブ・ラーニングの実践開発とその教育効果に関する検討（その2）——1年目の研究成果をふまえた2年目の実践とその成果の検証」『名古屋学院大学研究年報』 26: 65-97.
- Mosleh, M.A.A. and Baba, M.S., 2013, "Overview of traditional note taking," http://www.researchgate.net/profile/Mogeeb_Mosleh/publication/259439056_Overview_of_Traditional_Note_Taking/links/0046352b8614a7e24b000000.pdf, (2015.3.31.)
- 太田あや, 2009, 『東大合格生のノートはどうして美しいのか?』 文芸春秋.
- Peper, R.J. and Mayer, R.E., 1986, "Generative effects of note-taking during science lectures," *Journal of Educational Psychology*, 78: 34-8.
- Piolat, A., Olive, T. and Kellogg, R.T., 2005, "Cognitive effort during note taking," *Applied Cognitive Psychology*, 19: 291-312.
- 佐藤望編, 2012, 『アカデミック・スキルズ 第2版——大学生のための知的技法入門』 慶應義塾大学出版会.
- 高濱正伸・持山泰三, 2010, 『子どもに教えてあげたいノートの取り方——成績が伸びる子の勉強術』 実務教育出版.
- Thalheimer, W., 2010, *How much do people forget?*, <http://www.work-learning.com/catalog.html>, (2015.7.23.)